جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

دراســــة التوافق النفســـي-الدراسي
للتلمـــيذ المـــــعوق بصريـــا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعـــــداد الطالبة:
نصيرة مبارك

إشـــراف الأستاذة:
د.عائشة فتاحين

السـنـــة الجـــامعــــيــــة

2009 - 2008

إهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح أ مي الحبيبة التي ما فتأت تغمرني بحنانها إلى آخر لحظة من حياتها و إلى أبي العزيز الذي كان دائما المشجع و الناصح لي، كما أهديه إلى إخوتي و أخواتي.

كلمة شكر

لم يكن هذا العمل ليتم لولا المساعدة التي تلقيتها من أختي و أستاذتي عائشة فتاحين التي لم تبخل علي بتوجيهاتها و نصائحها كما لم تبخل علي بمساعدتهما صديقتيّ آسيا بن عيسى عبد الباقي و كذا سعيدة، إليهن أقدم شكري و امتناني.

فهرس المحتويـــــــات

العنوان الصفحة

مقدمة...9

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول: الإعاقة البصرية

تـــمهـــيـــــد 16

1. تحديد مفهوم الإعاقة...16

2. أنواع الإعاقات...21

3. الإعاقة البصرية...24

1.3. مفهوم الإعاقة البصرية 25

2.3. تصنيف الإعاقة البصرية...27

3.3. أسباب الإعاقة عموما و الإعاقة البصرية خصوصا...29

4.3. الآثار الناتجة عن الإعاقة البصرية 32

5.3. تطور نظرة المجتمع و تعامله مع المعوق بصريا 33

6.3. إستراتيجية التكفل بالمعوق بصريا في الجزائر...36

الفصل الثاني: التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا

تمـــهـــيـــد...42

1. تحديد مفهوم التوافق............................../...42

2. تحليل التوافق النفسي- الدراسي 44

3. مظاهر التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا.....................................47

1.3. تقبل الإعاقة 47
1.1.3.تحديد مفهوم التقبل 47
2.1.3 مؤشرات تقبل الإعاقة 51
- تقبل الآلام الناتجة عن الإعاقة...51
- تقبل الاستجابة الاجتماعية 52
- السعي إلى تجاوز الإعاقة 52
2.3 دافع الإنجاز...53
3. 1.2. مفهوم الدافع 54
2.2.3. وظائف الدافع...56
3. 3.2. تصنيف الدوافع..57
4.2.3 نظريات الدافع..59
- نظرية فرويد 59
- النظرية الإنسانية 59
- نظرية دافع الانجاز...60
- تعريف دافع الانجاز..60
- أهمية دافع الانجاز..61
- العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز..62
- سمات الفرد ذو دافع الإنجاز..63
- دافع الانجاز لدى المعوق..64
3.3. التحصيل الدراسي..65
1.3.3 مفهوم التحصيل الدراسي...65
2.3.3 العوامل المحددة للتحصيل الدراسي..68
3.3.3 التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا 71
4.3.3 قياس التحصيل الدراسي...72

- معنى التقويم و القياس و الاختبار.. 72
- وسائل قياس التحصيل الدراسي.. 74

4. مناقشة مظاهر التوافق النفسي الدراسي من خلال الدراسات السابقة................................ 75

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد.. 86

1. فرضيات البحث.. 87
2. الدراسة الاستطلاعية.. 87
3. المنهج المتبع.. 87
4. العينـــــة.. 88
5. ميدان البحث.. 93
6. التقنيات المستخدمة في جمع البيانات 94

1.6. الاستبيان 95

2.6. مقياس دافع الانجاز... 95

3.6. مقياس تقبل الإعاقة... 98

7. الإجراءات العملية المستخدمة في البحث 100
8. التقنيات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.. 100

الفصل الثاني:عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.. 103

1. نتائج مظاهر التوافق النفسي- الدراسي..103
1.1. تقبل الإعاقة لدى التلميذ المعوق بصريا...104
2.1. دافع الإنجاز لدى التلميذ المعوق بصريا...106
3.1. نتائج التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا...107
2. العلاقة بين مظاهر التوافق النفسي- الدراسي...109
1.2.علاقة تقبل الإعاقة بمستوى دافع الإنجاز..110
2.2. علاقة تقبل الإعاقة بالتحصيل الدراسي.. 111
3.2.علاقة التحصيل الدراسي بدافع الإنجاز 112
3. بعض العوامل المحددة لمظاهر التوافق النفسي- الدراسي...113
1.3.العوامل الذاتية...114
2.3 العوامل الموضوعية..116
3.3 تأثير خصائص التلميذ الذاتية في مظاهر التوافق النفسي- الدراسي..............................119
4.مناقشة الفرضيات...139
الخاتمة...142
المراجع...145
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس و السن	90
2	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	91
3	توزيع أفراد العينة حسب درجة الإعاقة	92
4	توزيع مستوى تقبل الإعاقة لدى أفراد العينة	104
5	توزيع أفراد العينة حسب نتائج مؤشرات تقبل الإعاقة	105
6	توزيع مستوى دافع الانجاز لدى أفراد العينة	106
7	توزيع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة	107
8	توزيع تطابق تكرارات مستويات تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز لدى أفراد	110
9	توزيع تطابق تكرارات مستويات تقبل الإعاقة و مستوى التحصيل لدى أفراد العينة	111
10	توزيع تطابق تكرارات مستويات المعدل السنوي مع مستويات دافع الإنجاز	112
11	توزيع أفراد العينة حسب السن و متوسط مستوى تقبل الإعاقة في كل سن	114
12	توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومتوسط مستوى تقبل الإعاقة و مستوى دافع	115
13	توزيع أفراد العينة حسب درجة الإعاقة و أصله	116
14	المستوى الثقافي للوالدين	117
15	الظروف الاجتماعية لأفراد العينة	118
16	تأثير خصائص التلميذ الذاتية في مظاهر التوافق	120
17	تأثير خصائص الإعاقة في مظاهر التوافق	124
18	توزيع نسب التباين بين مظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة	125
19	تأثر مظاهر التوافق النفسي – الدراسي بالظروف الأسرية المادية	127
20	توزيع مستويات مظاهر التوافق النفسي– الدراسي على مستويات الأولياء التعليمية	131
21	توزيع نسب التباين بين ظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة	134
22	توزيع مستوى مظاهر التوافق حسب وضع الطفل في الأسرة	136
23	توزيع نسب التباين بين ظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة	138

مقدمة:

إن الإعاقة البصرية هي إجحاف في حق الإنسان المصاب وضرر يلحق به رغما عنه يحوّل فئة من أبناء المجتمع إلى أشخاص عاجزين عن المساهمة في بناء تطور وازدهار مجتمعهم.

و يزداد هذا الضرر و الإجحاف خطورة إذا أصاب الإنسان في بداية حياته أي في الصغر باعتبار أنّ الشخص يكون في مرحلة نمو و استعداد للتعلم لأن يصبح فردا فعالا في المجتمع .

غير أن هذا الوضع ليس أمرا محتوما، ذلك أن المجتمعات الإنسانية خاصة الحديثة منها تسعى إلى أن تجعل من هذه الفئة أشخاصا متوافقين، مندمجين ومتكيفين في بيئتهم الاجتماعية حتى لا يثقلوا كاهل الأسر والمجتمعات، بل وتسعى هذه المجتمعات إلى جعل هذه الفئة منتجة ، خاصة و أنّه كما بيّـنـت دراسات علمية وحتى مواقف اجتماعية أنّ للمعوّق إمكانيات كثيرة واستعدادات مهمة، من شانها أن تساعده على النجاح في مجالات الحياة المتعددة وتساعده على أن يجد سبيله لهذا النجاح. وقد اتخذت المجتمعات الحديثة من أجل ذلك على عاتقها التكفل بالمعوّقين من مختلف الجوانب الصحية و الاجتماعية، و من بين أساليب هذا التكفل الأسلوب التربوي، و ذلك بوضع وإنشاء مؤسسات خاصة و تسهيل إدماجهم في مؤسسات عادية.

إن التكفل الجيد بالمعوق بصريا والاعتناء بتربيته وتنميته منذ صغره يساعده على النمو السوي من كافة الجوانب، ولا شك أن الأسر تلعب دورا أساسيا في هذا التكفل بما توفره من إمكانيات مادية وثقافية ومعنوية ونفسية ، ينشأ وسطها الطفل وهو كله ثقة في قدرته على اخذ مكانته في وسطه الاجتماعي.

إن الإشارة إلى دور الأسرة في تنشئة الطفل لا يعني إنكار ما للمجتمع من مسؤولية اتجاه فئة المعوقين بفضل هياكله ومؤسساته التي تحتل المدرسة ضمنها مكانة خاصة بما لها من إمكانيات مادية ومعنوية وإطار منظم مؤسساتي يتمثل في

البرامج والوسائل والمؤطرين المتخصصين، من شانها أن تساهم في بناء شخصية المعوق وفي توافقه النفسي الاجتماعي.

الإشكالية:

تعد الإعاقة واحدة من المشاكل الاجتماعية الخطيرة التي عانت و لا تزال تعاني منها الإنسانية، لما يترتب عنها من آثار وخيمة تمس الفرد أولا، ثم تتعداه لتشمل محيطه لتصل إلى كل المجتمع. و مما يزيد من خطورة مشكلة الإعاقة انتشارها الواسع، فقد أقرت المنظمة العالمية للصحة بمناسبة السنة الدولية للمعوقين سنة 1981 أن 10% على الأقل من سكان المعمورة مصابون بإعاقة، و هو ما يعادل شخص واحد مصاب بإعاقة جسمية أو عقلية مقابل تسعة(9)أشخاص سليمين.

كما تشير إحصائيات المنظمة العالمية للصحة سنة 2000 إلى وجود ما يقارب ستمائة مليون (6000000) شخص معوق في العالم. كما تشير نفس الإحصائيات إلى تزايد انتشار الإعاقة في الدول المتخلفة لسوء ظروفها السياسية و الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية و ما تعرفه من انتشار الفقر و الأمية، و لا سيما بين النساء مما يؤثر سلبا على وعيهن بأسباب الإعاقة و كيفية الوقاية منها، بالإضافة إلى انتشار الحروب و النزاعات الداخلية إلى غير ذلك من الظروف التي تشكل عوامل انتشار الإعاقة في هذه المجتمعات أكثر من غيرها.

إذا كانت خطورة مشكل الإعاقة بالنسبة للمجتمع تكمن في كونها تجعل فئة منه عاجزة عن القيام بدور فعال في المجتمع فان خطورة هذه المشكلة تزداد عندما تمس الفرد و هو في مراحل نموه لما لها من آثار سلبية تعرقل هذا النمو وبالتالي تعرقل اندماجه الاجتماعي و قد تمنع احتلاله لمكانته في وسطه. من بين الإعاقات التي يمكن أن يتعرض لها الفرد نجد الإعاقة البصرية التي يقدر معدل انتشارها في العالم حسب إحصائيات المنظمة العالمية للصحة سنة 2000 بنحو 10, 7 % بما يعني وجود نحو مائة و ثمانون مليون(1800000) شخص مصاب بإعاقة بصرية تتراوح درجاتها بين العمى الكلي و الإصابات البصرية الأخرى و التي تشكل

بمجملها فئة المعوقين بصريا. و المعوق بصريا هو حسب السبيعي (1982) الشخص الذي يكون عاجزا عن الرؤية من مسافة 20 قدما، أي ما يراه الأفراد السليمين على بعد مائتي قدم (ص130). و للحد من خطورة مشكلة الإعاقة أخذ المجتمع الإنساني عامة و الجزائري خاصة على عاتقه التكفل بهذه الفئة ، خاصة عندما تكون في مرحلة الطفولة، و قد اتخذ هذا التكفل أشكالا عديدة منها التكفل الصحي و التكفل التربوي الذي يكون حسب فتاحين (2004) بتكييف التعليم والتكوين مع حالة المعوق و إمكاناته و مع الحاجات النفسية و التربوية التي تثيرها الإعاقة (ص3).

يظهر تكفل الجزائر بالإعاقة البصرية في وجود ثمانية عشر (18) مؤسسة تربوية خاصة بالمكفوفين عبر الوطن، و لاشك أن هذا العدد من المؤسسات المتخصصة يعد قليلا بالمقارنة ما يقارب مائة و سبع وثلاثون ألف وثماني و تسعون (137098) معوقا بصريا حسب الإحصائيات التي نشرها الديوان الوطني للإحصاء (1998) والذي يمثل حسب دراسة إحصائية قام بها نفس الديوان بالاشتراك مع وزارة الصحة وإصلاح المستشفيات في سنة 2006، نسبة 23,2 % من مجموع المعوقين في الجزائر. غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن التطور في التكفل بفئة المعوقين عموما والمعوقين بصريا خصوصا قائم و لعل أهم مؤشراته هو زيادة عدد المؤسسات التربوية و التي كانت في سنة 1982 خمسة مراكز فقط موزعة على مناطق البلاد (تركي 1982) .

تعتمد المؤسسات البيداغوجية المتخصصة في عملها التربوي على طرائق و وسائل خاصة يستخدمها معلمون متخصصون في تربية و تعليم هذه الفئة . إلا أن نجاح هذا التكفل لا يمكن له أن يظهر إلا في استجابة التلميذ المعوق و مدى توافقه النفسي- الدراسي، و إن كان التوافق قد يبدو مركبا و معقدا بحيث تتدخل في مكوناته عدد من المهارات الوجدانية و المعرفية و العلائقية قد يصعب حصرها كلها، فإنه من بين ما يتجلى به مستوى التحصيل التربوي، و الذي يعرفه علام (2000) بدرجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يحصل عليه في مادة دراسية

أو مجال تعليمي(ص30)، هذا من ناحية و من ناحية أخرى خاصة لدى التلميذ المعوق، يتجلى التوافق النفسي- الدراسي من خلال تقبله لإعاقته و دافعيته للإنجاز. ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك علاقة بين هذه العناصر الثلاثة أكدته دراسات علمية كثيرة فقد بينت كل من دراسة بن بريكة (2002) و دراسة محي الدين (2000) و دراسة صرداوي (2009) أن التحصيل التربوي يرتبط بمستوى الدافعية عموما و دافعية الإنجاز خصوصا. كما بينت دراسة فتاحين(2004) من جهتها ارتباط التحصيل الدراسي بتقبل الإعاقة الجسمية، الأمر الذي أثار لدي الرغبة في البحث حول طبيعة هذه الجوانب الثلاثة لدى التلميذ المعوق بصريا باعتبارها مظاهر للتوافق النفسي الدراسي لديه، و ذلك كل على حدة للإجابة عن السؤال الآتي: كيف يكون التوافق النفسي الدراسي لدى التلميذ المعوّق بصريا ؟ بعبارة أخرى و على اعتبار تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي من بين مظاهر هذا التوافق لدى التلميذ المعوّق بصريا، فإن الإجابة عن هذا السؤال تكون من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

- كيف يكون تقبل الإعاقة لدى التلميذ المعوّق بصريا ؟ و ما هي العوامل الذاتية و الأسرية المؤثرة فيه ؟
- كيف يكون دافع الإنجاز لدى التلميذ المعوّق بصريا ؟ و ما هي العوامل الشخصية و الأسرية المؤثرة فيه ؟
- كيف يكون التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعوّق بصريا ؟ و ما هي العوامل الشخصية (الذاتية) و الأسرية المؤثرة فيه ؟
- هل توجد فروقات دالة بين مظاهر التوافق النفسي- الدراسي الثلاثة لدى التلميذ المعوّق بصريا ؟

هدف البحث و أهميته:

إذا كان هذا البحث يهدف بشكل مباشر إلى الإجابة عن الأسئلة التي أثارتها هذه المشكلة، فإنه يسعى بشكل غير مباشر إلى التعرّف على مدى تحقيق التكفل التربوي بالمعوّق جسميا بعض مراميه. كما يحاول تبيين بعض الجوانب النفسية التربوية التي تميز توافق التلميذ المعوّق بصريا، و ما تثيره من احتياجات نفسية وبيداغوجية وجلب انتباه العاملين و المهتمين بهذه الشريحة من أبناء المجتمع إليها.

بعد أن بقيت مشكلة الإعاقة عموما و الإعاقة البصرية خصوصا لقرون على الهامش، يبدو أنها فرضت نفسها منذ منتصف القرن الماضي على الباحثين في مختلف المجالات (الطبية، الاجتماعية، النفسية، التربوية والمهنية...الخ) و دفعتهم إلى اقتراح الأساليب و الطرائق و التقنيات للتكفل بالأشخاص الذين يعانون من الإعاقة . مع ذلك تبقى ناقصة و غير كافية لسد الفراغات و تجاوز الاحتياجات التي تفرضها هذه المشكلة. و عليه يبدو لنا هذا البحث محاولة جد متواضعة لملء هذا النقص المرتبط ببعض مظاهر التوافق النفسي الدراسي للتلميذ المعوّق بصريا والخروج ببعض الاقتراحات لتحسينه بعد التعرف على العوامل المحددة و المؤثرة فيها. و قد تألف هذا البحث كما تعرضه هذه الوثيقة من بابين، واحد اختص بالدراسة النظرية التي نعرضها للقارئ في فصلين:

- الأول: خاص بالإعاقة البصرية و محاولة الإلمام بها، من خلال تحديد المفهوم و التعرف على درجاتها و أسبابها و آثارها المختلفة.
- الثاني: خاص بالتوافق النفسي- الدراسي بتحديد مفهومه و تحليل مظاهره الثلاثة، و عرض نتائج بعض الدراسات السابقة.

و آخر اختص بالدراسة الميدانية التي نعرضها بدورها في فصلين:

- الأول: خاص بالإطار المنهجي للبحث
- الثاني: عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

الباب الأول
الدراسة النظرية

الفـــصـــل الأول

الإعـــاقـــة البصـــرية

تمهيـــــد:

لقد عانى الإنسان منذ الأزل من مشكلة الإعاقة بمختلف أشكالها. كما عانى الأنسان من آثارها المريرة لأزمنة طويلة. غير أن الوضع أخذ في التغير منذ حوالي عشرين سنة، إذ انتبهت المجتمعات إلى خطورة المشكلة، فأخذت على عاتقها التكفل بهذه الفئة. لقد سبق هذا التكفل تغيّر في المفاهيم المرتبطة بالموضوع تبعه تغيّر في نظرة الناس للمعاق.

1. **تحديد مفهوم الإعاقة:**

الإعاقة كلمة شائعة الاستعمال مثلها مثل لفظ "معاق" المأخوذ كما ورد في لسان العرب لابن منظور(2000) " من العوق" الذي يدل على المنع والاحتباس و أيضا الأمر الشاغل و الفعل هو "عوَّق " و عاق عن الشيء بمعنى صرف و حبس

و منع. فكل ما يمنعنا عن فعل شيء ما، هو "عائق" لا يمكّننا من ممارسة حياتنا بالشكل السوي الطبيعي و خاصة ما تعلق منها بالأنشطة اليومية و منها على وجه الخصوص خدمة الذّات و إرساء العلاقات الاجتماعية ومختلف المهام المنوطة للفرد. يعرف حامد زهران (1987) الإعاقة بالعطل و المعاق بأنه شخص ذو عاهة وتربط كلمة إعاقة بالكلمة الإنجليزية Handicap و هي كلمة وردت أيضا باللغة الفرنسية Handicap حيث عرفها بلوك و آخرون Block (1999) بالوضعية التي يجد فيها الفرد نفسه في حالة إجحاف بطريقة أو بأخرى بالمقارنة مع أفراد آخرين، و عليه فإن أي نقص جسمي حسي (بصري أو سمعي) أو حركي أو عقلي يعتبر إعاقة ذلك أن الفرد المصاب يعيش و ينمو في عالم منظم ماديا

و اجتماعيا من قبل و من أجل أشخاص يبصرون و يسمعون و يتحركون...إلخ.

إذا بقينا مع كلمة إعاقة في اللغة الإنجليزية نجد أنها مشتقة من العبارة " hand in cap " أي اليد في القبعة و هي العبارة التي جاءت في قرار الملك هنري VII الذي سمح لمعطوبي معركة دموية بممارسة الشحاذة_باستخدام قبعاتهم إذ لم يكن الملك آنذاك قادرا على السماح لهذه الفئة بممارسة وظائف عمومية.

أما في اللغة العربية يعتبر أبو النجا(2003) أن أصل كلمة معاق رباعي " اعاق " وهي اسم مفعول مشتق من المصدر، و اسم المفعول فيما زاد عن الثلاثي يصاغ على وزن فاعله، و لأن وزنها رباعي يفتح ما قبل الأخير و تغير الألف بالميم فنحصل على كلمة " معاق " (ص 15) و المعنى اللغوي لكلمة " معاق " كما أشار إليها الرازي في مختار الصحاح هي من العوق و عاقه عن كذا أي حبس عنه و حرمه، و عوائق الدهر تعني الشواغل في إحداثه و التعويق تعني التثبيط (ص14). و في الواقع نجد أن الباحث في موضوع الإعاقة تعترضه كلمتين أخريتين ملازمتين لكلمة إعاقة هما العجز و العاهة ، حيث أنه غالبا ما تستخدم الكلمات الثلاث بنفس المعنى لا سيما لدى عامة الناس رغم الفرق الموجود بينها، فإذا كانت كلمة معاق بالمعنى التي وردت سابقا هي الكلمة الشائعة فإن كلمتي عجز و عاهة متواجدتين كلما تعلق الأمر بموضوع الإعاقة و المعاق. فالعاهة كما وردت في لسان العرب هي " الآفة " و في مكان آخر من نفس المرجع نجدها بمعنى البلايا و الآفات. أمّا العجز فهو نقيض الحزم و هو أيضا الضعف و التعجيز هو التثبيط كما جاء في لسان العرب لابن منظور(2000).

تظهر هذه المعاني اللغوية للكلمات الثلاث " الإعاقة، العجز، العاهة، " فروقا واضحة بينها، فالإعاقة مرتبطة بالحبس و المنع فالأمر هنا خارج عن إرادة الفرد فهو ممنوع و محبس، بينما تربط فتاحين (2004) كل من العجز و العاهة بالفرد نفسه فهما أمران داخليان. (ص 14)

مفهوم الإعاقة اصطلاحا:

تعددت التعاريف التي تتناول مصطلح الإعاقة، و اختلفت فيما بينها، و يعود سبب هدا التعدد و الاختلاف إلى تعدد النظرة إلى الإعاقة و تطورها لاسيما منذ العشرين سنة الأخيرة وكذا تعدد أوجه الإعاقة و أسبابها و عواملها.

فمن التعاريف نجد تعريف المجلس العربي للطفولة و التنمية الذي يرى أن"الإعاقة حالة من القصور أو الخلل في القدرات الجسمية أو الذهنية يرجع إلى عوامل وراثية

أو بيئية تعوق الفرد عن تعلم أو أداء بعض الأعمال التي يقوم بها الفرد السليم المشابه له في السن(ص4).

فالإعاقة بهذا المفهوم تعود إلى ذلك الخلل أو القصور في القدرات التي تجعل الفرد غير قادر على القيام بنفس المهام التي يقوم بها الفرد السليم في مثل سنه.و يذهب أبو المعاطي حسب ما أورده أبو النصر(2004) في نفس الاتجاه فيقول أن الإعاقة هي:"كل ضرر يمس الفرد و ينتج عنه اختلال أو عجز يحده عن تأدية دوره الطبيعي بحسب عوامل السن أو الجنس و العوامل الاجتماعية و الثقافية أو يحول دون تأدية هذا الدور بالنسبة لذلك الفرد" (ص 4). و قد ذهب محمد عبد المؤمن حسين نفس المنحى أيضا، إذ يرى أن الإعاقة هي:" نقص أو قصور مزمن أو علة مزمنة تؤثر سلبا على قدرات الشخص، الأمر الذي يحول بين الفرد و الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية و الذهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها".

تربط هذه التعاريف الثلاثة الإعاقة بالقصور أو الضرر في القدرات (الجسمية و الذهنية). هذا القصور أو الضرر يعرقل الفرد و يعوقه عن أداء الوظائف المنوطة له. بينما لا يركز الخطيبي(1998) في تعريفه للإعاقة على هذا الجانب الوظيفي للفرد إنما يرى أن الإعاقة هي:"حالة انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو الجسمي أو الحسي أو العقلي أو السلوكي أو اللغوي أو التعليمي" (ص 4). و لقد اختلفت المنظمة العالمية للصحة Organisation Mondiale de la Santé (OMS) في تحديدها للإعاقة عن ما سبق، بجعلها التعريف الصحي منطلقا لتعريفها للإعاقة واعتبارها "إجحاف أو ضرر يعاني منه الفرد بسبب عاهة أو عجز من ناحية يمنعه من الاستجابة لمتطلبات المجتمع المادية و الثقافية وبذلك تشترك كل من العاهة و العجز كذا الحواجز الاجتماعية والثقافية في الحد من قدرة الفرد و منعه من القيام بالدور الطبيعي الذي يفترضه سنه و جنسه. كما اتخذت هذه المنظمة التعريف الصحي منطلقا لتحديد مفهوم كل من العاهة و العجز.

فالعاهة هي :" فقدان أو شذوذ أو عيب نفسي أو فيزيولوجي تكويني "، أما العجز فهو:"نقص أو غياب القدرة عن القيام بشكل طبيعي بوظيفة ما بسبب العاهة ,فالعاهة من هذا المنظور هو نقص مادي ينتج عنه عجزا في القيام بالوظيفة.

و المتبع لهذه التعاريف للكلمات الثلاث (الإعاقة و العجز و العاهة) حسب فتاحين(2004) يستخلص بوضوح أن سبب الإعاقة هو كل من العجز و العاهة إذا أضيفت لهما الحواجز الاجتماعية و الثقافية فتلتقي كل هذه العوامل لتمنع الفرد المعاق من القيام بدوره الطبيعي في بيئته (ص 4). إن كلمة إجحاف المذكورة في تعريف المنظمة العالمية للصحة OMS هي كلمة جاء بها البريطاني وود Wood Philip(1980) الذي غير مفهوم الإعاقة كلية. فقد جاء في تعريفه: "الإعاقة هي حالة من الإجحاف يكون فيها المعاق ضحية بسبب عجز أو عاهة لديه تمنعه من القيام بدوره الاجتماعي". و رغم ما جاء به هذا التعريف من تطور في النظرة إلى الإعاقة و المعاق فانه أثار موجة من النقد لكونه أكد على الجانب الوظيفي للإعاقة دون إبراز مظهره الاجتماعي.

لقد تغير مفهوم الإعاقة خلال نصف القرن الماضي بصفة جذرية إذ كان ينظر إلى الإعاقة قديما على أنها عاهة دائمة و خللا أصليا في الفرد يجعل منه كائنا مختلفا عن الآخرين حسب عمار(1988) و لا شك أن هذا التصور للفرد المعاق يجعلنا نعتبره شخصا عاجزا(ص26).

يرى السبيعي (1982) أن فكرة العجز فكرة قديمة و مؤلمة و هي فوق كل هذا ضارة فهي تسمم الشخصية و تلحق بصاحبها العاجز العار و كذا ذويه و تضطرهم إلى الانزواء عن الناس. و فكرة العجز تحكم على الواقع السيئ و تدينه فتوحي أن هذا الواقع لا يمكن تغييره أو حتى الحد من بشاعته و تؤكد أن العجز يمتد بكل مساوئه إلى المستقبل و أنه يلقي ظلاله السوداء على العاجز و أهله (ص68).

من الواضح أن كلمة عجز بهذا المفهوم تتعارض مع كرامة الإنسان و لهذا استبدلت فكرة العجز بفكرة أخرى هي فكرة الإعاقة الأكثر تفتحا و إشراقا حسب السبيعي (1982) فهي تختلف عن العجز اختلاف القوة عن الضعف (ص68). فالعاجز يفقد

ذاته و يلزم بالانتماء إلى فئة العاجزين في حين أن المعاق يقف موقفا فيه الاعتزاز و قبول التحدي، و قد قدم مؤتمر السلام العالمي (1987) تعريفا للمعاق أورده أبو النجا(2003) يظهر فيه كثير من التطور في النظرة للمعاق إذ أنه أصبح "كل إنسان يختلف عن من يطلق عليه لفظ سوي أو عادي جسميا أو عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا، إلى الحد الذي يستوجب عمليات تأهيلية خاصة حتى يتحقق لديه أقصى تكيف تسمح به قدراته و إمكاناته المتبقية" (ص15). ولا شك أن هذه النظرة إلى المعوّق فيها كثيرا من التطور إذ لم يعد المعاق هو ذلك العاجز عن القيام بدوره في محيطه إنما أصبح شخصا لديه قدرات متبقية، سوف تسمح له بالتكيف و أخذ مكانه في بيئته والقيام بأدوار خاصة به إذا ما وجد إمكانيات و فرص لتأهيله. الأمر الذي جعل بعض المهتمين يدمجون المعوق ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، بل و هناك من يطالب باستبدال مصطلح المعوقين، ذوي الاحتياجات الخاصة، رغم أن هذه الفئة هي أوسع و يدخل ضمنها الموهوبون و المتفوقون...إلخ. هكذا فان المعوق من هذا المنطلق في نظر السبيعي (1982) تبقى لديه قدرات سليمة يساعده المختصون على اكتشافها و استثمارها و استغلالها فيتم له بذلك تحدي العجز أو العاهة وتجاوزها (ص68) و في صدد الحديث عن المعوق في ضوء تطور النظرة إلى الإعاقة برزت عدة تعاريف للمعاق. فقد عرفته منظمة العمل الدولية حسب ما ذكره فهمي (2001) بأنه :"كل فرد نقصت إمكانياته للحصول على عمل مناسب
و الاستقرار فيه نقصا فعليا نتيجة لعاهة جسمية أو عقلية (ص 180). وهو بالنسبة لحمدان وآخرون (1995): "كل فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية يحد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياسا بأبناء سنه و جنسه في الإطار المجتمعي و الثقافي الذي يعيش فيه، مما يستدعي تقديم خدمات خاصة تسمح بتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن و تساعده على التغلب على ما قد يواجهه من حواجز ثقافية أو تربوية أو اجتماعية أو مادية(ص166). مما سبق و من ما توصلت إليه مختلف الدراسات التي تناولت الإعاقة يمكن أن نستخلص:

- أن الإعاقة كما يراها أبو النصر(2004) مشكلة متعددة في أبعادها و متداخلة في جوانبها حيث يتشابك فيها الجانب الطبي بالاجتماعي و النفسي و التعليمي و التأهيلي. (ص16)
- أنها ليست كلية أو شاملة بحيث تجعل صاحبها عاجزا فللمعاق حسب أبوالنجا(2004) قدرات متبقية تفتح أمامه مجالا للتكيف إذا ما استفاد من عمليات تأهيلية خاصة و عندئذ فالإعاقة لا تصبح نقمة على صاحبها بل يمكن أن تكون نعمة عليه، فقد تقوي إرادته و اصرره في الحياة و قد تزيد من كفاءة قدراته المتبقية فتصبح ذات مستوى أعلى في الأداء و الوظيفة عن قدرات الإنسان غير المعاق (15).
- أن لها طابع نسبي و مظهر تفاعلي باعتبار أنها كما يوضح Minaire (1976) ليست عاملا ثابتا بل متغير فهي الإعاقة حسب أبو النصر(2004) تختلف من شخص إلى آخر و من مجتمع إلى آخر و من زمن إلى آخر.(ص 16)
- أن المعوقين هم مواطنون تعرضوا في نظر فهمي(2001) بغير إرادة منهم إلى مسببات بدنية أو عقلية أو حسية أعاقتهم عن السير سيرا طبيعيا في طريق الحياة كغيرهم من الأسوياء (ص 181).

2. أنواع الإعاقات

إن التطور الذي حصل في دراسة موضوع الإعاقة أدى إلى تطور كل من الإعاقة و المعاق مما أثر على مفهوم الإعاقة و قد رأينا في بداية هذا الفصل كيف تطور المفهوم و تغير منذ العشرين سنة الماضية.و قد نتج عن كل هذا تطور المعرفة بموضوع الإعاقة فتعددت تصنيفات الإعاقة و اختلفت في ما بينها و يمكن ذكر أهمها كالآتي:

التصنيف الأول:

على أساس أسباب الإعاقة:

- معاقين ترجع إعاقتهم إلى الوراثة.
- معاقين ترجع إعاقتهم إلى البيئة.

على أساس عامل الزمن:

- معاقين إعاقة مزمنة.
- معاقين بعجز طارئ ماثل للشفاء.

على أساس ظهور الإعاقة:

- عجز ظاهر.
- عجز غير ظاهر.

التصنيف الثاني:

على أساس نوع الإعاقة إلى:

الإعاقة الذهنية.

الإعاقة الحركية.

الإعاقة الحسية.

الإعاقة بأمراض مزمنة.

الإعاقة الاجتماعية.

التصنيف الثالث:

المعوّقين جسميا.

المعوّقين عقليا.

المعوّقين حسيا.

المعوّقين اجتماعيا.

التصنيف الرابع:

- إعاقات جسمية و تنقسم إلى: إعاقات حركية و إعاقات حسية.
- إعاقات ذهنية و تنقسم إلى: إعاقات فكرية Intellectuelles و إعاقات علائقية تواصلية دائمة.
- إعاقات مشتركة أو متعددة و تتمثل في تواجد عدد من الإعاقات لدى شخص واحد.
- إعاقات مركبة: Polyhandicap و هو تواجد إعاقات من أصناف مختلفة (حركية ذهنية و إعاقات من النوع التواصلي العلائقي) لدى شخص واحد.

التصنيف الخامس: (Fabregas 2004)

- الإعاقات الذهنية.
- الإعاقات النفسية.
- الإعاقات جسمية.
- إعاقات متعددة مشتركة. Polyhandicap
- إعاقات مركبة. Pluri handicap
- إعاقات شديدة. Sur handicap

من خلال تصنيف الإعاقات يبدو أنها مختلفة و إن كان من بينها من صنّفها حسب الناحية المصابة. مثل تصنيف المنظمة العالمية للصحة و هو كالآتي:

الإعاقات الجسمية و تشمل:

- الإعاقات الحسية: الصم، كف البصر، ضعف البصر الشديد، عمى الألوان...
- الإعاقات الحركية: مختلف أنواع الشلل, بتر الأطراف، الإعاقة الحركية العصبية(IMC) ، إصابة النخاع الشوكي (Spina Bifida) ، ضمور العضلات(Myopathie)
- الأمراض المزمنة: مثل الصرع، اضطرابات القلب.

الإعاقات العقلية:

هي إعاقات تخص الناحية الذهنية الكبرى بينما الإعاقات الذهنية الخفيفة فهي تدخل في إطار الإعاقات العصبية النفسية Neuropsychologique يمكن حصر هذه كالآتي: النقص العقلي المعرفي (déficiences mentales et intellectuelles) التوحد (autisme) و الإعاقات من النوع العصبي السيكولوجي

الإعاقات غير الجسمية: (دون تبعات على الجانب الحسي المادي).

- الإعاقات المعرفية(الأمية، إعاقة اللغة، الثقافة).
- الإعاقات الاجتماعية

كما نجد إعاقات أخرى يصعب تصنيفها في الأنواع السابقة و هي:

- اضطرابات التواصل
- اضطرابات التعلم

يبدو من خلال هذه التصنيفات المختلفة تنوع الإعاقات و تعددها، و يظهر منها أن الإعاقة يمكن أن تمس الفرد في أي جانب من جوانبه الجسمية و العقلية المعرفية و حتى الاجتماعية التواصلية، بل و يمكن أن تمسه في جوانب عدة في آن واحد.

3. الإعاقة البصرية:

تعتبر الإعاقة البصرية من الإعاقات الحسية و يعتبر فهمي(2001) الفرد معاقا حسيا إذا كان لديه عجزا في أحد الحواس وكانت قدراته أقل فيها من قدرات الشخص العادي.(ص 246) و الإعاقة البصرية هي إحدى مشاكل الصحة العامة على المستوى الدولي حيث قدر معدل انتشار العمى سنة 2000 بحوالي 7.10 % في العالم و قد وصلت حالات الإعاقة البصرية إلى 180 مليون حالة، فيما تقدر حالات العمى الكلي كما ذكرها أبو النجا(2003) من 40 إلى 45 مليون مصاب في العالم.(ص 197)

1.3. مفهوم الإعاقة البصرية:

توجد عدة ألفاظ في اللغة العربية تشير إلى الإعاقة البصرية و إلى المعوق بصريا منها الأعمى و الأكمه و الضرير و الكفيف". إذ أشار عبد العزيز موسى (1994) إلى الألفاظ المستعملة للدلالة عنها و هي :

العماء (بالنسبة للأعمى) و الكمه(بالنسبة للأكمه) و العمه(بالنسبة للأعمه)

و الضرير و الكفيف أو المكفوف (ص 19) فهذه الألفاظ كلها تدل على وجود إعاقة بصرية و إن إختلفت في الدرجة و في الأصل. فكلمة العمى مأخوذة من العماء و هي لغة الضلالة وتستخدم الكلمة عندما يكون الشخص فاقدا لبصره أصلا رشاد موسى (1994) و فتاحين (2003)، و يطلق تسمية الأكمه على من ولد أعمى (فتاحين 2003) و (رشاد موسى 1994) و تطلق كلمة كفيف على من كف بصره أي عمي (ص176)، و يضيف رشاد موسى (1994) لهذه الألفاظ كلمة الأعمه بمعنى الاستمرار في الضلالة و التحيز في منازعة أو طريق، و الأعمه هو من فقد بصره و بصيرته مع إشارته إلى أن العمه في البصيرة و العمى في البصر.

و بغض النظر عن الألفاظ المستخدمة للدلالة عن الإعاقة البصرية، هناك محاولات لتعريفها منها:

– التعريف التربوي: يعرف شالاتي (1982) الأعمى بأنه "من كف بصره، و فقد القدرة على تلمس طريقة و عجز عن قراءة أحرف المبصرين"(ص(165).

و الكفيف من الناحية التربوية أيضا حسب فهمي(2001) هو ذلك الشخص الذي تقل درجة إبصاره عن 20 على 200 في العين الأقوى و ذلك باستخدام النظارة لأن مثل هذا الشخص لا يمكن له الاستفادة من الخبرة التعليمية التي تقدم للعادين(ص 246).

يظهر من هذين التعريفين أن الإعاقة البصرية لا تعني بالضرورة فقدان البصر كلية فيقول السبيعي (1982) بهذا الصدد" لا يشترط أن يكون المرء محروما من البصر كلية حتى يسمى كفيفا بل هو يعد كفيفا إذا كان عاجزا من الرؤية من مسافة عشرين قدما ما يراه الأفراد السليمين على بعد مائتي قدم (ص 130). كما يمكن أن نشير

إلى أن التعاريف التربوية للإعاقة البصرية إنما سميت كذلك لكونها تأخذ بعين الاعتبار حق الفرد في التعلم بما في ذلك المعاقين. فيرى ميتلر(1985) :"أنهم أولائك الفاقدين للبصر كلية، و هم أولائك الذين يكون البصر لديهم شديد القصور والضعف بحيث يتطلب تربية بمناهج لا تتضمن حاسة البصر و تعتمد على طريقة البرايل braille أو طرائق أخرى و هم إما ضعاف البصر أو عميان وظيفيا أي لا يمكنهم القراءة إلا بالبرايل و إما عميانا كليا أي لا يرون شيئا. الأمر هنا يتعلق بتمدرس المعاقين بصريا و الذين يستوجب إعانتهم و وضع مناهج وطرائق خاصة بهم لكي يستفيدوا من الخبرات التعليمية.

و لقد ذهبت منظمة اليونسكو الدولية UNESCO نفس الاتجاه التربوي فعرفت المعاق بصريا بأنه:" الشخص الذي يعجز عن استخدام يصره في الحصول على المعرفة".

– التعريف القانوني:

تعرف منظمة العمل الدولية الكفيف بأنه: " من كانت درجة إبصاره 3 من 60 على الأكثر في أحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية". أو بعبارة أخرى من كان عاجزا عن عد أصابع اليد على بعد أكثر من 3 أمتار بأحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية، و يعتبر كفيفا أيضا من كان مجال البصر لديه لا يزيد عن 20 درجة مهما كانت قوة إبصاره. و قد قام كوفمان حسب فهمي (2001) بتعريف الكفيف قانونيا على أنه:" ذلك الشخص الذي الذي لا تزيد حدة بصره عن 20/200 قدم في أحسن العينين و حتى باستعمال النظارة الطبية أو أولئك الأشخاص الذين لديهم ضيق في مدى الرؤية(176). و لا شك أن ما يجلب انتباهنا هو أن التعريف القانوني للمعاق بصريا يركز على المجال البصري و حدة الإبصار. فحدة الإبصار كما عرفها أبو النجا(2003) هي قدرة العين على تمييز الأشياء فللعين عتبة للأبصار يعبر عنها بالمجال البصري والتي لا تزيد عن 20" (ص197) وقد وضح فيتال vital (1995) الحد الأدنى الذي يمكن فصله" بمعنى أن هناك خطوط متغايرة و في حالة الحد الأدنى هذا ترى تلك الخطوط كأنها شكل واحد (ص97) لشدة تقاربها

بالنسبة للشخص الذي يعاني إعاقة بصرية أما المجال البصري فهي المنطقة البصرية الكلية التي يستطيع الفرد أن يراها في لحظة معينة، فالعين العادية ترى بزاوية تبلغ بين 60 إلى 70 درجة و عندما يكون المجال محدودا فإن المنطقة البصرية تكون أقل (ص91)

– التعريف الاجتماعي: الذي نستخلصه من تعريف فهمي (2004) والذي يعتبر من خلاله "الكفيف هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه أو كانت قدرته على الأبصار عديمة القيمة اقتصاديا (ص 247). فالإعاقة البصرية على أية حال تخص إما الشخص غير القادر على التربية في بيئة غير معروفة و باستغلاله و إما الشخص الذي تكون لديه قدرة على الإبصار لكنها بدون أي أثر إيجابي.

2.3. تصنيف الإعاقات البصرية (الأنواع):

يوجد عدة تصنيفات للإعاقة البصرية و كل هذه التصنيفات أخذت كلها من حدة البصر Acuité visuelle منطلقا لترتيب الإعاقات البصرية و لتحديد درجة الإعاقة و من هذه التصنيفات نجد:

- **تصنيف الجمعية الدولية للوقاية من العمى** سنة 1973، و التي حددت خمس فئات من المعاقين بصريا ذكرها كرايم (1979):

الفئة الأولى: يمثلها الأشخاص الذين تتراوح حدة بصرهم من أقل من 0.1 إلى أقل من 0.3

الفئة الثانية: يمثلها الأشخاص الذين تتراوح حدة بصرهم من 20/1 إلى 0.1.

الفئة الثالثة: يمثلها الأشخاص الذين تتراوح حدة بصرهم من 50/1 إلى 20/1.

الفئة الرابعة: تتراوح حدة بصرهم من مجرد إدراك للضوء إلى حد بصري يقدر بـــ 50/1.

الفئة الخامسة: يمثلها الأشخاص الذين لا يكون لديهم إدراك للضوء. و يلاحظ هنا أن الفئتان الأولى و الثانية نظرا لحدة أبصارهم التي تتراوح بين 0.1 و 20/1 تعتبران

ذات بصر ضعيف، بينما الفئات الثلاث التالية فان الأشخاص المرتبون فيها يدخلون في زمرة العميان.

- **تصنيف الإتحاد الدولي لرياضة المكفوفين** الذي قدم تصنيفا بثلاث فئات مركزا على عاملين هما حدة البصر و مجال الرؤية:

– كف بصر تام.

– ضعف أبصار حتى 60/6 و مجال رؤية من 5 درجات

– ضعف أبصار أكثرمن60/2 و حتى 60/6 ومجال رؤية حتى 20 درجة.

- **تصنيف لوففر LEFEVRE (1972)** الذي قدم أربع فئات للمعوقين بصريا هي كالآتي:

– العمى الكلي: فقدان كليا للرؤية أو إدراك الضوء فقط.

– العمى الجزئي: وجود بقايا للرؤية تسمح بالتوجه في الضوء و إدراك الأشياء كتلا متلاحمة، مما يسهل بشكل كبير الحركة و التفاعل مع العالم الخارجي.

يكون للمصابين من هذه الفئة في أغلب الحالات رؤية ضعيفة لا تخدمهم في حياتهم المدرسة أو المهنية

– سوء الرؤية العميق: Amblyopie profonde تكون فيها بقايا رؤية أكثر من النوع السابق (العمى الجزئي) إذ تكون الحجوم أكثر وضوحا و يكون إدراك الألوان أفضل. و عند تقريب الأشياء يمكن للمصاب تعلم القراءة و الكتابة باللون الأسود إضافة إلى قراءة العناوين بالبنط العريض، و تمييز المخططات و رؤية خريطة جغرافية و رغم هذا فانه ليس بإمكانهم متابعة الدراسة.

– سوء الرؤية: Amblyopie تحتاج الرؤية في هذه الحالة إلى تقريب الأشياء مما يسمح باستخدام طرائق بيداغوجية خاصة (ص16)

- **تصنيف المنظمة العالمية للصحة OMS:** الذي نشرته مجلة تنمية الموارد البيئية:

- الإعاقة البصرية الشديدة، و تمثل هذه الفئة (1) الأشخاص ذوي الأبصار المحدود (حدة إبصار من 18/6 إلى 60/6).

- العاجزون عن أداء الوظائف البصرية أو يقومون بها بشكل محدود جدا.
- الإعاقة البصرية الشديدة جدا: و هي فئة الأشخاص المصابين الذين يجدون صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.
- شبه العمى: تمثل حالة اضطراب لا يمكن فيها الاعتماد على الرؤية.

إن هذه التصنيفات و إن كانت مختلفة فهي تلتقي في الإشارة إلى أن للإعاقة البصرية أنواع تعبر عن وجود حالات متفاوتة الخطورة تفرض التعامل مع أصحابها بأشكال مختلفة حسب احتياجاتهم و متطلباتهم. لكن هذا التفاوت في درجة الإصابة لا ينفي اعتبار كل مصاب معوق بصريا و بحاجة إلى تكفل اجتماعي
و تربوي خاص.

3.3.أسباب الإعاقة عموما و الإعاقة البصرية خصوصا:

إن الإعاقة عموما مشكلة متعددة في أبعادها و متداخلة في جوانبها حيث يتشابك فيها الجانب الطبي و النفسي و التعليمي و التأهيلي و ذلك بصورة يصعب الفصل بينهم، هذا ولابد من الإشارة في بداية الأمر إلى أن الإنسان بمواصفاته و سلوكه أنما هو نتاج لتفاعل كل من الوراثة و البيئة.

و الوراثة و البيئة أنما تشكل عددا هائلا من العوامل يتعرض لها الفرد منذ اللحظة الأولى لتكوّن الخلية داخل رحم الأم إذ تتأثر هذه الخلية بظروف الوراثة و كذا الظروف المحيطة، ذلك أنه لا يمكن ترتيب العاملين ترتيبا كرونولوجيا.

فتأثير البيئة يبدو واضحا في الجسم و رحم الأم إذ يتعرض إلى الحرارة والضغط والصوت و التغذية و غيرها من العوامل الفيزيولوجية و الكيمائية (أبو النصر2004) إن الإعاقة على الاختلاف أنواعها و دراجاتها لا تحدث للإنسان جزافا بل ما هي إلا نتيجة لأسباب(ص31) نذكرها كالآتي:

- **الأسباب الوراثية:**

تلعب الوراثة دورا مهما و كبيرا في حدوث حالات الإعاقة جسمية كانت أو عقلية تصل للإنسان عن طريق المورثات بشكل مباشر أو غير مباشر، و قد يكون العامل

الموروث كما أوضح ذلك فهمي (2001) الذي تحمله جينات متنحيا لا تظهر آثاره مباشرة من الجيل السابق و لكنها تظهر بعد ذلك في أجيال تالية مما يترتب عنه توارث نماذج من التخلف العقلي أو فقدان البصر أو السمع أو ضمور العضلات أو التشوهات الخلقية و غيرها (ص195).

و تتمثل العوامل الوراثية بالنسبة للإعاقة حسب ابو النصر (2004) في انتقال صفات وراثية شاذة (شذوذ الكروموزومات و الجينات) من كل من الأب و الأم إلى الجنين أو اختلال في عنصر Rh في دم الأم أثناء الحمل أو اضطرابات الغدد الصماء (ص 31). و تصيب العوامل الوراثية هذه ما يقارب3% من الولادات في العالم و هي تظهر لدى الشخص بين الولادة و سن البلوغ و تشمل مختلف العاهات الناتجة عن الوراثة.

إذن يتمثل العامل الوراثي في مجمل الأسباب التي تنتقل بالوراثة عبر الأجيال عن طريق الجينات الموجودة على الكروموسومات في الخلايا. و هذه الأسباب و إن كانت قليلة بالنسبة للإعاقة فإنها موجودة فعلا يمكن أن نذكر منها النقص الوراثي في إفرازات الغدة الوراثية و الذي يؤدي إلى نقص النمو الجسمي و العقلي.

- **الأسباب البيئية:**

وتتمثل في مجموعة الأسباب المكتسبة التي ترجع إلى تعرض الفرد لمؤثرات خلقية أو غير خلقية أثناء فترة الحمل أو عند الولادة أو بعدها في مختلف مراحل النمو.

من الناحية الإحصائية تشير الدراسات حسب فهمي (2001) إلى أن العوامل الوراثية من العوامل المهمة التي تقود إلى الإعاقة في الدول الصناعية و الدول النامية على السواء (ص 203)، فالعامل البيئي يتمثل في مجمل الأسباب التي توجد خارج نطاق جسد الكائن الحي لكنها تسير في علاقة تفاعلية مع العوامل الوراثية. يمكن حصر العامل البيئي في ثلاثة أسباب هي:

-عوامل أثناء الحمل:

مثل إصابة الأم ببعض الأمراض و تعرضها لبعض الفيروسات أثناء فترة الحمل مما يؤدي إلى حدوث تشوهات للجنين الذي تحمله.

-عوامل أثناء الولادة:

هناك أسباب تعود بشكل مباشر إلى ساعة ميلاد الطفل كأن يصاب بنزيف في المخ، أو عسر الولادة و تعثرها بسبب كبر حجم الطفل.

-عوامل ما بعد الولادة:

كالإصابة بأمراض مختلفة بسبب إهمال مواعيد التطعيم مثلا أو تعرض الطفل إلى حوادث أو إصابته بجروح. و يمكن حصر هذه العوامل كالآتي:

- أثناء الحمل:-سوء التغذية والأنيميا الشديدة أثناء فترة الحمل و هذه الحالة شائعة أكثر في الدول النامية و المتخلفة التي تعاني ظروفا اقتصادية سيئة.

- الأمراض التي تصيب الأم الحامل لاسيما منها الأمراض المعدية التي تؤثر تأثيرا شديدا على الجنين مثل الحصبة الألمانية التي انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1964 و التي أدت إلى إصابة 30.000 طفل على الأقل بالإعاقة (ص205) و هناك أمراض أخرى و اضطرابات يمكن أن تؤدي إلى الإعاقة إذا أصيبت بها الأم الحامل منها مرض الزهري و السكري و الإنفلوانزا و التهاب الغدة الدرقية إلى غير ذلك. هذا بالنسبة للإعاقة على العموم،أما بالنسبة للإعاقة البصرية فإن الأمر لا يختلف، ذلك أن الأسباب تتعدد و تتنوع بتنوع الإعاقات البصرية و البعض من هذه الأسباب يكون مشتركا حسب لوفقر LEFEVRE (1972) بين العمى الكلي و العمى الجزئي و قد قسم محمد فهمي (2001) أسباب الإعاقة البصرية إلى عوامل مؤثرة قبل الولادة و تتمثل في العوامل الوراثية وعوامل مؤثرة أثناء الحمل. و يشير لوففر LEFEVRE بهذا الصدد إلى أهمية العوامل الوراثية وتأثيرها البالغ على الإصابات ولاسيما في حالة زواج الأقارب و خاصة إذا كانت القرابة بدرجة قوية.

إلى جانب هذه العوامل المؤثرة قبل الولادة هناك عوامل مؤثرة أثناء عملية الولادة تتمثل في إصابة الأم ببعض الامراض مثل السيلان و الذي يؤثر على العينيين أثناء عملية الولادة فيصاب الطفل بالعدوى حينما تتعرض عيناه للإفرازات الشديدة و من ثمة يفقد بصره في كثير من الأحيان (ص 250).
يضيف أبو النجا و بدران (2003) إلى هذه الأسباب المذكورة أسباب بيئية تعود بالدرجة الاولى إلى انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي و التعليمي و التي تؤثر على الوعي الصحي إضافة إلى البيئة الصناعية و ما تسببه من حالات تسمم بالإشعاعات و بالرصاص (ص202). و يمكن أن نضيف أيضا أسباب أخرى تتمثل في مجموعة الأمراض التي يصاب بها الفرد في فترة من حياته لاسيما في مرحلة الطفولة و التي تؤدي إلى الإعاقة البصرية مثل جفاف الملتحمة التراكوما، داء المذنبات الملتحمة، الكلوكوما إلى غير ذلك من الأمراض.

4.3. الآثار الناتجة عن الإعاقة البصرية :

الإعاقة البصرية هي حالة تصيب البصر و الرؤية لدى الشخص المصاب و هي في أثارها تتجاوز الإحساس البصري لتمتد فتؤثر على كل مجالات الحياة و على النمو (الإدراك ، المعرفة، المجال الاجتماعي الانفعالي).
رغم أن الإدراك يعتمد أساسا على حاسة البصر و فقده أو قصوره يزيد العبء على القنوات الحسية الأخرى،إلا أنه كما لاحظ لابرجيرLABREGERE (1981) " يمكن لكل المنبهات الحسية أن تلعب دورا في إدراك الأعمى للعالم المحيط به" (ص60) فيتفوق الأعمى في إدراك هذا العالم و تحديد معالم ما يحيط به من ظواهر و الأمر لا يتعلق بحاسة سادسة، كما يعتقد بعض الناس إنما يعود إلى انتباه و يقظة يتمتع بها المعاق بصريا و قد سجل السبيعي (1982) ما توصلت إليه البحوث في مجال المقارنة بين المعاق بصريا و غيره من الأشخاص "أن الكفيف في مجال الإدراك العقلي يقف على قدم المساواة مع المبصر و أن في إمكانه أن يصل في طريق الثقافة العقلية إلى أقصى ما يستطيعه المبصر من نفس القدرات ، و تفسير

ذلك هو أن جميع ما في البصر يمكن أن يعرف باللمس فيما عدا اللون" (ص131).

و يرى السبيعي أن "المكفوفين تنشط حواسهم الأخرى كاللمس و السمع و ينشط انتباههم و تبدو نتائج ذلك كله في عمليات الربط و التأهيل" (ص133). و قد قام أبو النجا و بدران (2003) بإبراز خصائص المعوق بصريا كالآتي:

- لا يوجد اختلاف بين المكفوف و السليم فيما يخص القدرات العقلية غير أن هناك اختلاف فيما يخص القدرة على تكوين المفاهيم بسبب عدم رؤية الأشياء.
- للمعاق قدرة على التحصيل الأكاديمي إذا توفرت الوسائل التعليمية يوميا.
- يلاحظ لدى الكفيف مبالغة في التعبير عن موضوع و ذلك رغبة منه في إشعار السامع بمعرفته التامة للموضوع لاسيما أن الكفيف لديه تقبل اجتماعي من الآخرين.
- للمعاق بصريا قدرة على التكيف الاجتماعي و هي قدرة مرهونة بمواقف الآخرين و اتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه الشخص المعاق (ص210).

و قد ركز شالاتي (1982) على الآثار السلبية للإعاقة البصرية و ما يعانيه الأعمى من صعوبات في النمو قائلا: "إن العمى يقطع الشخص عن عالم الأشياء بسبب تباطؤ النمو الحركي و ما ينجم عن ذلك من آثار في نموه العام" مستندا إلى أن المعاق بصريا "يركز اهتمامه و اعتماده على سمعه لمواجهة إعاقته(ص168).

5.3. تطور نظرة المجتمع و تعامله مع المعوق بصريا:

لقد عانى الإنسان منذ الأزل من الإعاقة عموما، ومن الإعاقة البصرية خصوصا وإن عرفت هذه المعاناة تزايدا وانتشارا في العصر الحديث بسبب زيادة أسباب الإعاقة فهي تصل اليوم إلى حدود 10% من مجموع سكان المعمورة. غير أن انتشار مشكلة الإعاقة في مختلف أنحاء المعمورة وفي مختلف الأزمنة ، لم يجعل من المعاق حالة عادية، بل خضعت معاملته كما يقول عبد الرحيم (1997)

"في المجتمعات المختلفة للثقافة السائدة " (ص53) . ولقد قسمت فتاحين (2004) موقف المجتمع نحو الإعاقة والمعوق عبر التاريخ إلى ثلاثة مواقف :

الموقف الأول : تيمز بالازدراء والاحتقار، باعتبار المعوق مخلوقا بشريا ناقصا، بل هي في المجتمع الاوروبي سخطا من الآلهة وقصاصا على ما اقترفه الانسان من ذنوب (ص37).

الموقف الثاني: تيمز بالشفقة والرحمة إزاء المعوقين، وجاءت هذه النظرة نابعة من بعض الديانات السماوية وقد ركزت فتاحين (2004) على دور الإسلام في تغيير النظرة إلى المعوق قائلة "لقد لعب ظهور الإسلام دورا كبيرا في إبراز مكانة المعوق كفرد له قيمته الاجتماعية ، ويتجلى من ناحية في تكريم الله تعالى لكل البشرية بغض النظر عن جنس الإنسان وعرقه وحالته الصحية " (ص38).

غير أن هذا التطور في النظرة إلى المعوق مفتأت تتدهور عند المسلمين عندما تعرضت حضارتهم للانحطاط، فانتشر الجهل وأصبح الموقف سلبيا تجاه هذه الفئة.

الموقف الثالث: موقف عملي جاء على نقيض الموقف السلبي حيث تطورت النظرة عبر العالم منطلقة من الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، و عمل العلماء على محاربة الأفكار السلبية تجاه المعوقين خاصة وان ظاهرة الإعاقة ازدادت انتشارا بسبب الحروب والحوادث ، وفرضت نفسها كقضية انسانية واجتماعية " (ص39).

وكان نتيجة هذا الاهتمام من قبل العلماء بقضية المعوقين اتخاذ قرارات في صالحهم وظهور مواثيق صادرة عن منظمات دولية متخصصة لا سيما منظمة الامم المتحدة التي عملت برامجها الموجهة للمعوقين على:

- المعالجة الطبية والرعاية الصحية.
- إكساب المعوقين كيفية الاعتناء بالذات.
- توفير لهم الرمامات (الأعضاء الاصطناعية والأجهزة المساعدة).
- التربية والتكوين والتوجيه المهني والإدماج الاجتماعي.

لقد تطورت نظرة المجتمع ومعاملته للمعوق عموما في القرنين الأخيرين، فبعد ما كانت تتسم بالازدراء والقسوة، أو في أحيان أخرى لدى بعض الحضارات بالتكريم النابع من الشعور بالشفقة تجاه هذه الفئة، أصبحت الآن تتسم بالمسؤولية تجاههم. ذلك أن المجتمعات الحديثة ومن بينها المجتمع الجزائري، تفطنت إلى أن هذه الفئة جزء لا يتجزأ ، يحمل طاقات وإمكانيات رغم إعاقتهم. ومما جعلها تفرض وجودها زيادة انتشارها حيث تشير الإحصائيات إلى أن 10% من سكان المعمورة مصابون بإعاقات شتى، ورغم انه قد تعذر علينا الحصول على آخر الأرقام الصادرة عن الإحصاء الأخير، فإنه حسب الديوان الوطني للإحصاء (1998) يوجد بالجزائر مليون وخمس مائة و تسعون وأربع و ستة و ستون

(1590466) معوق، وأن عدد المعوقين بصريا يبلغ ثلاثة عشر ألف و سبع مائة و ثماني و تسعون(137098) نسمة وهو لا شك انه عدد كبير بل ونعتقد أن العدد الحقيقي قد يفوق هذا العدد المصرح به من قبل الديوان الوطني للإحصائيات باعتبار أن كل المؤشرات تعبر على ان العدد بالجزائر قد يزيد بكثير عن 1590466 نسمة المصرح بها، خاصة وانه كما أقرت المنظمة العالمية للصحة (1981) نجد 10% من سكان العالم معوقين، وعليه كما تشير فتاحين (2004) فإن عدد المعوقين في الجزائر يكون حوالي ثلاثة ملايين نسمة باعتبار 10% من سكان الجزائر الذي يبلغ ثلاثون مليونا (ص42).

ومهما كان أمر الإحصائيات فإن عدد المعوقين كبير وهو في تزايد خاصة في الدول المتخلفة عموما والجزائر خصوصا بسبب:

- انتشار الأوبئة والأمراض.
- حوادث المرور التي هي في تزايد مستمر خاصة في الجزائر.
- ظاهرة الإرهاب وما أدت إليه من إعاقات مكتسبة .

إن انتشار الظاهرة قد غير من نظرة المجتمع و تعامله معها و جعل من التكفل بفئة المعوقين أمرا أساسيا للحد من خطورة المشكل.

6.3. استراتيجية التكفل بالمعوق بصريا في الجزائر:

والمقصود بالتكفل لغة حسب ما جاء في المعجم المصور (2000) التعهد والالتزام مما يعني انه إذا تكفل شخص بشيء فقد تعهد به والتزمه وألزم نفسه به.

وعليه فالتكفل التربوي بالطفل المعوق بصريا يعني الالتزام والتعهد بحمايته ورعايته، وذلك بتوفير له شروط العلاج والتربية والتعليم، وإعداده للاندماج الاجتماعي وما يتناسب و حدوده وإمكانياته وذلك بإنشاء المؤسسات وتجهيزها وتكوين الإطارات ومدهم بالطرائق والوسائل المكيفة.

لقد اهتمت الجزائر بالتكفل بالمعوقين عموما والمعوقين بصريا خصوصا ، ورعايتهم ، ويتجلى هذا الاهتمام في القوانين التي سنت بهذا الصدد وعلى رأسها دستور سنة 1996 الذي نص في مادته 59 على "تأمين ظروف معيشة المواطنين الذين لم يبلغوا سن العمل والذين لا يستطيعون القيام به والذين عجزوا عنه نهائيا" وهذه إشارة واضحة لالتزام الدولة بالتكفل بالأشخاص العاجزين عن العمل ومنهم المعوقين.

وقد جاءت قوانين المالية لتجسد ذلك حيث عمل أول قانون للمالية بعد صدور دستور 1996، وهو قانون المالية لسنة 1996 تحت رقم 95-27، على تخفيض مساهمة أرباب العمل في الضمان الاجتماعي بنسبة 50% في توظيفهم لأشخاص معوقين ، كما تضمن هذا القانون إجراءات أخرى تتمثل في رفع منح المعوقين من 2000 دج إلى 2500 دج .

كما قام قانون المالية لسنة 1999 برفع المنحة المقدمة للمكفوفين من 300دج إلى 500دج . ولا تزال القوانين المالية مستمرة في نفس الاتجاه. بالإضافة إلى ذلك ففي سنة 2002 وبالضبط بتاريخ 8 ماي 2002 صدر أول قانون خاص بحماية وترقية المعوقين يتألف من سبعة فصول هي :

- التدابير العامة.
- الوقاية من الإعاقة .
- التربية والتكوين .

- إعادة التأهيل والتدريب الوظيفي .
- الإدماج الاجتماعي .
- الحياة الاجتماعية ورفاهية الأشخاص المعوقين .
- تحديد الجهات المكلفة بالتكفل بالمعوقين .

لقد تجسدت هذه القوانين التشريعية بفتح مراكز ومستشفيات عبر القطر لاستقبال المعوقين وتسليمهم بطاقات خاصة تمكنهم من الحصول على مختلف المساعدات المادية، ومن ناحية أخرى بالتربية والتكوين والتأهيل المهني والإدماج.

ولقد حظي المعوقون بصريا باهتمام مبكر، ونالت هذه الفئة اهتماما ورعاية خاصة، حيث صدر سنة 1963 قانون تحت رقم 63/200 خاص بحماية المكفوفين وإدماجهم المهني والاجتماعي، ومن أهم ما أتى به هذا القانون هو ما نصت عليه المادة العاشرة منه من إجبارية ومجانية تعليم صغار المكفوفين في مؤسسات خاصة، تجسد هذا القانون في إنشاء ثلاث مدارس تضمن تكوينا تحضيريا اجتماعيا ومهنيا وذلك بعد صدور المرسوم رقم 63/438 المؤرخ في 8 نوفمبر 1963 والذي أنشئت بموجبه أيضا مراكز للتكوين المهني ومدارس تقنية لاستقبال المصابين في سن متقدم وفي سنة 1976 جاء قانون الصحة في مادته 277 بتكليف الهيئة الوطنية لمساعدة المكفوفين بتسيير هذه المؤسسات .

تعتبر الإجراءات التشريعية وما انبثق عنها من إجراءات عملية موجهة نحو رعاية المعوقين عموما والمعوقين بصريا على وجه الخصوص، دليلا على اهتمام المجتمع بهذه الفئة بهدف إدماجها وتمكينها من احتلال مكانتها ضمن أبناء المجتمع ، والقيام بأدوارها بصفتها جزء من المجتمع لا يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه.

وتعتبر التربية الأسلوب الأساسي الذي يستخدمه المجتمع للمحافظة على كيانه وتحقيق أغراضه ومساعدة النشء على النمو نموا متكاملا و اكتساب المعارف وتكوين الاتجاهات وتنمية مختلف المهارات الذهنية والانفعالية والاجتماعية.

و المدرسة وسيلة المجتمع لضمان تربية النشء طبقا لأغراضه ومقاصده.

و تستخدم المدرسة طرائق وتقنيات وممارسات متنوعة سعيا منها لتحقيق ما سطره المجتمع من أغراض والمساهمة في تحقيق مشروعه.

ويعتبر المعلم، و هو أحد أقطاب هذا العمل التربوي التعليمي " عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية " حسب صرداوي (2008 – ص 156) ، وإن هذه الخصائص المعرفية والانفعالية تمكن المعلم من التكيف مع الوضعيات التي يجدها أمامه وتكييف ممارساته حسب هذه الوضعيات أو الحالات.

كما ترى فتاحين (2004) أن آليات التعليم والتكوين تتطلب أحيانا تكييفا مع حالة الأفراد المعوقين جسميا، خاصة إذا كانت درجة الإعاقة ثقيلة ، حيث أنه إذا كان من الطبيعي أن يزاول الفرد القصير البصر والمحروم من الرؤية بعين واحدة ، الدراسة والتكوين في أقسام عادية دون أي مشكل فقد يصعب على الكفيف ، إن لم يستحل عليه التكيف مع المؤسسات والطرائق البيداغوجية العامة" (ص46) إذ تتطلب مثل هذه الحالات تكييف العملية التربوية وأساليبها وتقنياتها وحتى – في بعض الأحيان– برامجها ومناهجها ، مع متطلبات خاصة بها، وحينئذ فإنه يظهر مصطلح آخر هو مصطلح "التربية الخاصة" التي يعرفها عبد الرحيم (1982) بأنها "تلك العمليات التي تتميز بنوعية غير عادية او غير شائعة أو التي تعتمد على إضافة شيء إلى ما هو معتاد او تستخدم بغرض خاص فالإضافة إلى الأغراض العادية " (ص46) والتربية امر أساسي بالنسبة للتكفل بالمعوقين عموما والمعوقين بصريا على وجه الخصوص وذلك بسبب وجود متطلبات وحاجات خاصة بهذه الفئة منها :

- الحاجة إلى تدريب الحواس السليمة وتوظيفها .
- الحاجة إلى التدريب على التنقل والتوجه والاتصال.
- الحاجة إلى التدريب على النشاطات المختلفة المعتمد عليها في التعليم.
- الحاجة إلى تكييف التجهيزات البيداغوجية من حيث الشكل أو الحجم واستخدام بعض الوسائل البيداغوجية الخاصة مثل البرايل .

- الحاجة إلى تكييف الممرات والمداخل إلى الأقسام البيداغوجية (السيد سلمان 1997- ص 46) .

إن التكفل التربوي بالمعوق بصريا يمر بالضرورة بتلبية هذه الحاجات وتوفير متطلباتها. غير انه لا بد من الإشارة إلى أن هذا التكفل لا يعني التخلي كلية عن الأساليب والأنظمة والمناهج المستخدمة في التعليم العادي ذلك أنه لا يوجد ما يمنع من احترام الشروط التعليمية التي برهنت على فعاليتها لدى السليمين من التلاميذ. وإن ركز Delchet و Lefevre (1972)على ضرورة الاعتماد في تربية المعوقين على الملموس والإكثار من التمارين وتنويعها وتشجيع العمل الجماعي مع ضرورة استعمال الوسائل السمعية و اللمسية ولا سيما في حالة المعوق بصريا (ص34) . ومن أساليب ذلك تقنية البرايل المستخدمة مع هذه المعوقين ومدى تسهيلها لعمليتي التعلم والاتصال.

<u>التعريف بالبرايل</u> :

سميت التقنية نسبة إلى مكتشفها لويس برايل الذي عاش بين (1809 – 1852) وهو معلم مكفوف استوحى تقنيته مما كان يستخدمه الجيش من نظام للقراءة في تبادل المعلومات والتعليمات أثناء الظلام .

وتقوم تقنية البرايل على نظام كتابة يتألف من ست نقاط بارزة مصنفة في أعمدة يحمل كل واحد منها ثلاث نقاط على الأكثر يستخدم نظام الكتابة هذا أداتين هما :

- القلم وهو عبارة عن مثقاب مدبب الطرف .
- اللوحة وهي عبارة عن إطار معدني أو بلاستيكي يتألف من جزأين واحد خلفي يضم خلايا البرايل وآخر أمامي يتشكل من ثقب خاص بالنقاط.

يتكون البرايل من 26 حرفا تمثل الحروف اللاتينية وذلك لكون أصل الكتابة بالبرايل لاتيني، ثم انتقل إلى العربية بعدما وحدت المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم رموزه.

بالنسبة للغة العربية فإننا نجد تسعة عشر حرف تكتب بنفس النقاط. و بالنسبة للحروف العربية التي لا يوجد لها مثيلا صوتيا في اللغة اللاتينية، فأنها تستخدم مقاطع من كلمات للدلالة عليها وعددها عشرة حروف.

وتبقى ستة حروف في الأبجدية اللاتينية لا توجد لها مثيلتها في اللغة العربية وهي : C-E-G-O-P-U.

أما نظام العمليات الحسابية فهو يستخدم أداة أخرى شبيهة بلوحة البرايل تسمى "لوحة تيلر" نسبة إلى مصممها وليام تيلر وهي عبارة عن إطار معدني به ثقوب على شكل نجوم بثمانية زوايا خاصة بالأرقام ورموز رباعية خاصة بالأشكال.

ولاستخدام البرايل بنظاميه الكتابي والحسابي :

- يثبت الإطار المعدني او البلاستيكي على الورقة المخصصة
- يضغط بالقلم الخاص في الثقب المخصصة للحروف والأرقام والأشكال.

خلاصة الفصل:

إن الإعاقة البصرية مثلها مثل الإعاقات الأخرى ضرر نفسي اجتماعي، فهي لا تتحدد بالمظهر التشويهي و الوظيفي فحسب إنما أيضا على أساس نظرة محيطه الاجتماعي، و ما تتسم به هذه النظرة من الدونية واعتبار المعوق ذلك الشخص الذي ليس بإمكانه التصرف بالشكل الذي يتصرف به الشخص الذي لا يعاني من إعاقة.

لكن لا بد من الإشارة إلى تطور نظرة المجتمع إلى المعوق خلال منتصف القرن الماضي و ما ترتب عن هذا التطور في النظرة من تعديل للمعاملة أدى إلى التفكير الجدي في التكفل حقيقة بهذه الفئة من المجتمع.

الفصل الثانـي

التوافق النفسي- الدراسي

لدى التلميذ المعوق بصريا

تمهيـــد:

يستجيب المعوقون استجابات مختلفة باختلاف تكوينهم النفسي و تنشئتهم الاجتماعية. فمنهم من يشعر باختلافه، فيعزل نفسه و ينسحب من الحياة العامة وحتى الأسرية منها مستسلما للشعور بالدونية و للاكتئاب. و منهم من يقوم بجهد للحد من الضرر الذي لحق به محاولا التوفيق بين إمكانياته المتبقية و متطلبات الحياة الاجتماعية سعيا منه للتوافق مع بيئته.

تحديد مفهوم التوافق:

معنى التوافق لغة حسب فتاحين (2004) هو التلحيم و التسوية بين شيئين (ص72), مما يدل أن كلمة توافق تفترض وجود عنصرين على الأقل يسيران مع بعضهما مما يتطلب تلحيمهما ليتم الاتفاق التام بينهما.

و هو اصطلاحا كما أشار إلى ذلك دائرة المعارف ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY (1974) من أنه " حالة تكون فيها حاجات الفرد من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى مشبعة تماما، والتوافق هو تناغم بين الفرد والهدف أو بين الفرد و البيئة الاجتماعية " ذلك أن حسن التوافق يفترض أن تكون كل من الحاجات الفردية و متطلبات البيئة مشبعة تمام الإشباع , و كلمة تناغم هنا تقترب إلى حد بعيد من كلمة تلحيم المذكورة في التعريف اللغوي ذلك أن التلحيم يؤدي إلى الوحدة كما أن التناغم يؤدي إلى التكامل و السير على وتيرة واحدة و من ثمة فإن المعنى اللغوي يوافق المعنى الاصطلاحي للتوافق , و من جهته يرى فرويد أن "الشخص الحسن التوافق هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة العنصر المنفذ للشخصية أي هو الذي يسيطر على كل من الهو و الأنا الأعلى و يتحكم فيهما و يدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها و ما لها من حاجات " (ص32) إشارة إلى أن الفرد لابد له من التفاعل مع البيئة التي يتم من خلالها إشباع حاجاته و أن هذا التفاعل يحدده الأنا (أي الذات)

و أي شلل يحدث لهذه الأنا أو أي ضعف لها سوف يؤدي إلى اختلاف في التوازن فيحدث سوء توافق. بينما يربط روجرز (ROGERS 1947 صاحب نظرية الذات حسب ما أورده شرف (1982) التوافق بالإدراك الحسي للفرد عن نفسه , أي بالفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته (ص29), و يدعم كومبس (1949) حسب ما أورده شرف (1982) هذا الموقف من علاقة التوافق بالذات إذ يصف التوافق النفسي بأنه " كفاءة التنظيم الشخصي" (ص32) بمعنى أن الذات السوية تستطيع أن تقبل في تنظيمها أوجه الحقيقة بينما إذا لم يحدث هذا التقبل فإن هذه الذات تشعر بالتهديد فيحدث عدم التوافق حينما يحاول الفرد مواجهة التهديدات والتعامل معها.

و يذهب تايلور (1952) في نفس الاتجاه أيضا موضحا أن التوافق يتطلب تقبل حقيقة الذات بما فيها الحقائق المؤلمة فالتوافق بهذا المفهوم ينبع من قدرة الفرد على التعايش مع حقيقة ذاته فهو ليس لديه إحساس بأنه مضطر لأن يدافع عن ذاته فيسلك سلوك غير عادي .

من جهة أخرى فإن هناك مصطلح آخر قد يتداخل في مفهومه مع مصطلح التوافق و هو التكيف و قد أظهر الباحثون ما بين هذين المصطلحين من فروق فبينما التوافق هو ذلك التلاحم و التناغم بين حاجات الفرد و متطلبات البيئة , فإن التكيف يحدث حسب سمية فهمي (1965) كما أورده شرف (1982) حينما يرضخ الفرد ويتقبل الظروف التي لا يقوى على تغييرها أو عندما يقوم الفرد بفضل إمكانياته البناءة بتعديل الظروف المحيطة به و التي تقف في سبيل أهدافه (ص35) و من جهته فان كاتل (1966) حسب المرجع السابق يرى أن التكيف يستخدم في معنى اجتماعي إذ أن التكيف هو انسجام الفرد مع عالمه المحيط به , أما التوافق فيشير إلى حسن النظام الداخلي الذي يؤدي إلى التكيف و هو يعني التحرر من الضغوط والصراعات و الكبت (ص35) و هذا يدل على أن التوافق هو القاعدة التي يبنى عليها تكيف الإنسان. و يرى شرف (1982) أن الإنسان ينفرد بالقدرة على التوافق بالمقارنة مع الحيوان الذي لديه قدرة على التكيف الذي هو في أصله " مصطلح بيولوجي مستمد من علم الحياة. بحيث أن الكائنات التي تستطيع أن تعيش و تبقى , كذلك هو شأن

الانسان يحاول التكيف مع الواقع و التأقلم مع ظروف الطبيعة المادية (ص39) بينما يتجاوز الانسان مفهوم التكيف عندما يتعلق الأمر بالنسبة إليه بالتعامل مع بيئته الاجتماعية و ما يقتضيه هذا من تفاعل و احتكاك و صراع أحيانا و هذا لا شك أنه ليس في متناول الحيوان إنما ينفرد به الإنسان , فالإنسان بهذا المفهوم يتكيف من أجل التوافق و من ثمة يخلص "أن التوافق عملية تفاعل مرت بين الفرد و بيئته تتحقق من خلاله وحدة الشخصية و تكاملها " (ص39)

2. تحليل التوافق النفسي- الدراسي:

يفرق علماء النفس بين أنواع من التوافق كالتوافق النفسي و التوافق الاجتماعي و التوافق الدراسي إلى غير ذلك من مجالات التوافق التي تفرضها مواقف الحياة. وبالرغم من تعدد هذه المجالات فإنها لا تخرج عن المجالين الأساسيين و هما التوافق النفسي و الشخصي أو التوافق الاجتماعي أو كليهما كونهما في الأصل مرتبطان . فعلى سبيل المثال فإن التوافق الدراسي كما يرى (زهران ،1987) والذي يعني توافق الفرد مع البيئة المدرسية لا يخرج في مكوناته عن أبعاد التوافق النفسي-الاجتماعي في هذا المجال.(ص34) لذا فأولا يجب التطرق إلى كل منهما عند معالجة موضوع التوافق النفسي-الدراسي الذي يمثل موضوع هذه الدراسة فإن من المنطق استعراض هذين المجالين قبل الدخول في موضوع التوافق الدراسي.

- **التوافق النفسي**

يشير التوافق النفسي إلى شعور الفرد بالرضا عن ذاته و خلوه من الصراعات الداخلية و التوترات الناجمة عن إشباع الدوافع المختلفة ، و يشمل ذلك الصراع حسب أصحاب التحليل النفسي بين مركبات الشخصية : الهو، و الأنا ، و الأنا العليا أو الضمير و الذي يعتبر سلطة داخلية يعمل كرقيب لكثير من سلوكياتنا

و تصرفاتنا في الحياة حتى يصبح الفرد سعيدا مستمتعا بحياته ، راضيا على إمكانياته و قدراته، فهو يشعر بالأمن الداخلي ، و الموائمة و الانسجام بين دوافعه الفطرية البيولوجية و السيكولوجية بما يخدم السلم الذاتي و خفض الصراع ، فهو يجمع بين رضا نفسه و مجتمعه لكي يشعر بالحرية في إدارة نفسه و التخلص من الانعزالية بالانتماء و الخلو من الأعراض العصابية .

- **التوافق الاجتماعي:**

و هو شعور الفرد بالسعادة في علاقات اجتماعية مع الآخرين ، مبتعدا بها عن السيطرة و التملك و العدوانية ، راضيا عن تلك العلاقات دؤوبا في العمل من أجلها، ساعيا للخير فيها يقول عليه الصلاة و السلام : " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " الحديث . يضاف إلى ذلك المرونة في تقبل ما يفرض عليه و مسايرة تلك المعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي إليها ، أي لا بد من الموائمة بين حاجات الفرد و إمكاناته و متطلبات البيئة الاجتماعية المختلفة بما تشمله من مؤسسات مختلفة و التي قد تكون أكثر قدرة ، لاستثارة التغيرات الاجتماعية بما يخدم أهداف و مصالح الشخص . و بهذا يشعر الفرد بالأمن الاجتماعي، بحيث تتم له معرفة المستويات و المهارات الاجتماعية بما يسمح له إقامة علاقات ودية مع أفراد المجتمع.

- **التوافق الدراسي:**

يمثل التوافق الدراسي أحد أشكال التوافق الاجتماعي بالنسبة إلى الشخص إذا كان في العملية التربوية باعتبارها إحدى العمليات الاجتماعية الهادفة.

يعرف أركوف Arkoff (1968) التوافق الدراسي بأنه " القدرة على تكوين علاقات مرضية مع المدرسين و الزملاء في الدراسة" (ص34) و يشير حسين العتيبي (2001) إلى أن التوافق الدراسي " يتضمن العلاقة السوية بالزملاء والمدرسين، كما يتضمن الاتجاه نحو المدرسة و تنظيم الوقت و طريقة الاستذكار ".(ص35) و أهم ما يتضمنه التوافق الدراسي أسلوب التحصيل الدراسي و مدى تجاوب الفرد مع المنهاج و الأساليب المتّبعة في تنفيذه.

و تتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل المعرفي و الرضا و القبول بالمعايير المدرسية و الانسجام معها، و القيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم و منسق.

يستخلص مما سبق أن التوافق الدراسي عند التلميذ باعتباره شكلا للتوافق الاجتماعي يتجلى من خلال مؤشرين أساسيين هما:

- علاقاته بالمحيط المدرسي من زملاء و أساتذة ...
- تحصيله الدراسي.

* <u>ملاحظة:</u>

على أهمية المؤشرين، فإنه نظرا لصعوبة تحديد الجانب العلائقي بسبب تداخل العلاقات و الأطراف المتفاعلة، اقتصرنا في قياس التوافق الدراسي في الدراسة الميدانية على التحصيل الدراسي.

و بغض النظر عن مؤشرات التوافق الدراسي فإن هذا الأخير يتحدد من خلال مجموعة من العوامل كما يشير ألأسمري (1998) منها:

- التوافق النفسي للفرد،
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية للأسرة، فكلما ارتفع مستوى الأسرة في هذه الجوانب كلما زاد ذلك في توافق التلميذ و انجازه الدراسي،
- توفر فرص التعلم التي تمكن من اكتشاف قدرات التلميذ،

كما تشير كثير من الدراسات العلمية إلى ارتباط سوء التوافق بانخفاض التحصيل الدراسي فقد توصل شاكر قنديل إلى أن زيادة التوافق الشخصي و الاجتماعي للتلاميذ يصحبه زيادة في التحصيل الدراسي، و أن التلاميذ سيئو التوافق يعبرون عن توتراتهم النفسية بعدة طرق منها استجابات التردد و القلق و العنف و الأنانية وفقدان الثقة في الذات...

3. مظاهر التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا:

الإعاقة البصرية حالة تصيب الجهاز البصري لكن آثار الإصابة تتجاوز الإحساس البصري ذاته فتؤثر على كل مجالات النمو الإدراكية- المعرفية و الانفعالية والاجتماعية. لذلك فإن التلميذ المعوق بصريا يعاني من بين ما يعاني منه نقص حاد في المعلومات البصرية، مما يجعله يلجأ و بشكل مكثف إلى القنوات الحسية الأخرى. و على العموم فإن الإعاقة البصرية تجعل مسار النمو المعرفي صعبا، و من الناحية الاجتماعية فإن الإعاقة تؤثر على ديناميكية التطبيع الاجتماعي مما يؤثر سلبا على مسار النمو الاجتماعي للتلاميذ المعوقين بصريا.

1.3. تقبل الإعاقة:

1.1.3. تحديد مفهوم التقبل:

- **لغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور (2000) أن التقبل لغة مصدر شاذ للقبول الذي يرادف المحبة و الرضا بالشيء ، تقبلت الشيء إذا رضيته.
- **اصطلاحا:** : يرى Foulquié (1971) حسب فتاحين (2004) أن التقبل موقف يتخذه الفرد تجاه ذاته أو تجاه غيره يظهر في الرضا عن الذات أو الرضا عن الغير (ص77). أما بالنسبة لمصطلح مفهوم الذات فيمكن تعريفه بأنه ما يصف به الفرد ذاته ، بمعنى أن لكل فرد صورة لذاته تشمل ما أشار إليه زهران (1977)" أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد"(ص258) ذلك أن كل إنسان يكوّن صورة نفسية عن جسمه وحالته المعنوية ، و هذه الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه تكاد تكون ثابتة حسب ما أشار إليه كارل روجرز Rogers (1976) فيما ذكره زهران (1977) الذي يقول « إن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير"(ص259) و إن كانت الذات كما أشرنا آنفا هي نتاج تفاعل بين المدركات الداخلية للفرد و البيئة التي يعيش فيها إلا أنها تعبر عن عالم الفرد الداخلي أكثر من تعبيرها عن البيئة التي يتواجد فيها.

و من هذا المنطلق عرفت فتاحين (2004) مفهوم الذات بأنه" تكوين معرفي للمدركات و التصورات و المشاعر الخاصة بالذات منظم يكتسبه و يبلوره الفرد من خلال خبراته الذاتية و يعرف من خلال ذاته » (ص 88) و إذا كان الأمر كذلك بالنسبة للذات و للمفهوم الذي يكوّنه الفرد عن ذاته فإن للفرد حاجات يعمل على إشباعها لحفظ توازنه و هي كثيرة لعل أهمها ما يرتبط بالذات و مفهومها ألا وهي حسب السبيعي (1982) الحاجة إلى التقدير والانتماء و النجاح و الأمن (ص98)
.

تشبع الحاجة إلى التقدير عندما يشعر الفرد– لا سيما الطفل – بأن له مكانة و أنه مقبول و أن هناك اعتبار لذاته ، و تشبع الحاجة إلى الانتماء بفضل تواجده في وسط اجتماعي يحيطه بالعناية لا سيما الوسط الأسري. أما الحاجة إلى النجاح فإنها تتحقق كلما أحرز الفرد (الطفل) نجاحا في المهام التي يقوم بها و التي يحقق له، رضى المحيطين به لا سيما الوالدين.

و أخيرا فإن تحقيق هذه الحاجات السابقة الذكر في نظر السبيعي (1982) سوف تولد لدى الفرد الشعور و بالاطمئنان مما يحقق لديه الحاجة للأمن

و التي تعني أن الفرد في وضع جيد في وسطه الاجتماعي و أنه ليس شيئا مهملا لا قيمة له (98). أما بالنسبة للتعويض كحاجة نفسية فإن أول من نادى بها هو أدلر Adler (1912) الذي، كما أشارت إليه فتاحين (2004) ،"يعتبر أن الإنسان معرض إلى القصور البدني الخلقي أو المكتسب و بالتالي إلى شعور بالنقص يدفعه إلى العمل على تعويضه " (ص98) لذلك فإن السبيعي (1982) يركز في حديثه عن التعويض كحاجة نفسية على تعاظم هذه الحاجة لدى الطفل المعوق قائلا « إن حكمة الخالق العظيمة تفسح مجالات التعويض للمعوقين صغارا كانوا أو كبارا » (ص99) و يعتبر السبيعي أن الطفل الذي تشبع حاجته النفسية (التقدير والانتماء و النجاح و الأمن) سيكون من اليسير عليه أن يشعر بالنجاح في التعويض. وكثيرا ما يكون التعويض مضاعفا ، و قد ركز أدلر Adler على هذا الجانب عندما تطرق إلى ما أسماه بالذات المثالية و التي أعطى لها معنى يتمثل في أن للفرد هدفا مستقبليا

يحدده لنفسه و يعمل على تحقيقه إلى جانب ما أسماه أدلر ADLER حسب فتاحين (2004) بالذات الإبتكارية و التي من شأنها أن تمنع الفرد من أن يكون " مستقبلا سلبيا للمؤثرات البيئية و الوراثية" (ص108) فيمنع بذلك الخسارة و يحولها إلى نجاح ذلك أن التعويض فعالية نفسية " تعطي للإنسان الحرية في التصرف إزاء المؤثرات السلبية " (ص108).

إن الآراء الواردة آنفا حول تكوين الذات تؤكد أن للذات طبيعة اجتماعية فقد ركز روجرز Rogers في نظريته التي خصها للذات على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له، ذلك أنه إذا أدى أدواره بشكل مقبول اجتماعيا فإنه يرى علامات الرضي من قبل المحيطين به و كما أشار زهرا ن (1977) " فيتعلم بذلك المعايير الاجتماعية و التوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور " (ص261) و هذا التصور للذات ينمو مع نمو الذات نفسها حسب ما أشار إليه كوهن Kuhn و زملاؤه فيما ذكره زهران (1977) (ًص 261) .

و يبدو من الدراسات أن هناك عدد من العناصر التي تساهم في تكوين الفرد لمفهوم الذات يمكن تلخيصها كالآتي :

– التفاعل الاجتماعي السليم النابع من العلاقات الاجتماعية الناجحة تؤسس لمفهوم ذات سليم و ذلك حسب ما توصل إليه كومبس Combs (1969) إذ يؤكد هذا أن أصل التفاعل الاجتماعي هو العلاقات الاجتماعية الناجحة .

– التأثر بالخصائص و المميزات الأسرية ، ذلك أن لكل أسرة خصائص ومميزات تحدد نمط التربية و طريقة معاملة الوالدين لطفلهم، فالطفل الذي يشعر بأنه يحظى بالرعاية و التقبل من قبل والديه ينشأ واثقا من نفسه وقدراته .

– المقارنة : بمعنى أن الفرد يميل أن يحكم على ذاته من خلال مقارنته لنفسه بجماعة من أشخاص آخرين فإذا رأي إن أقرانه أكثر أهمية منه شعر بأنه قليل القيمة و إذا أحاطه أشخاص أقل أهمية و شأنا منه شعر بقيمة ذاته. و يمكن أن نضيف إلى هذه العناصر كعوامل اجتماعية مؤثرة في تكوين مفهوم الذات ما توصل إليه أدلر ADLER الذي استخلص كما أشارت إليه فتاحين (2004) أن

" التربية الاجتماعية تعد عنصرا محددا لشخصية الإنسان"(ص 109).

عرفنا في بداية هذا البحث أن الإعاقة هو ضرر نفسي اجتماعي يلحق بالفرد نتيجة لعاهة جسمية أو غير جسمية ، و بالنسبة للمعوق بصريا فإن الضرر النفسي الاجتماعي ناجم عن فقدان المصاب لحاسة البصر أو ضعفها لدرجة يصعب معها التعامل مع المحيط بنفس الشكل الذي يتعامل معه الشخص الذي لا يعاني من القصور البصري و بالتالي لا يعيش حالة الضرر النفسي الاجتماعي .

كما عرفنا أيضا أن للفرد كينونة يشعر بها و يدركها مما يعرف بمفهوم الذات يتأثر في نشأته و نموه بعوامل عدة لا سيما بالعوامل الاجتماعية التي تتمثل في المحيط و ما يحمله من عناصر و مؤثرات تلعب دورا في تكوين شخصية الفرد ، و إن كان مفهوم الذات لا يعبر بالضرورة عن البيئة المحيطة بالفرد كما وضح ذلك كارل روجرز الذي يرى في نفس الوقت أن هذا العالم الداخلي يتأثر بعدة عوامل أهمها إشباع الفرد لحاجاته النفسية لا سيما منها الحاجة إلى تحقيق الذات و قد أشار كمال (2006) إلى ما قاله روجرز في كتابه On be coming a person الذي صاغ فيه نظرية حول الشخصية ، إلى أن الإنسان يولد و هو حامل معه حاجة فطرية تتمثل في الحاجة إلى تحقيق الذات و التي يقصد بها " تحقيق معظم ما يمكن للفرد أن يحققه مستغلا أقصى ما تسمح به إمكانياته " (ص95)، إلى جانب إشباع حاجتين أخريتين مكتسبتين من المحيط هما الحاجة إلى التقدير من قبل الآخرين و الحاجة إلى التقدير الذاتي .

و يبدو مما سبق ذكره حول مفهوم الذات و تأثير الإعاقة في تكوين هذا المفهوم لدى الشخص المعوق – أن تقبل الإعاقة ليس بالأمر السهل بالنسبة للمعوق ذلك أنه يمكن للشخص كما أشار إلى ذلك روندال و كومبلان Rondal et Comblain (2001) أن يتعايش مع إعاقته و أن يتأقلم معها لكنه لا يمكن له البتة أن يتقبل هذه الإعاقة حقيقة (ص 551) ، فتقبل الإعاقة كما ترى فتاحين(2004) عملية صعبة ذلك أن الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته تشوهها العاهة و القصور مما يصعب على المعوق تقبل إعاقته و ذاته (ص77) . إن تقبل الإعاقة موقف إيجابي للمعوق الذي

يرضى بإعاقته رغم أثارها السلبية عليه و يرى السبيعي (1983) أن تقبل الإعاقة تعتبر هدفا من الوعي بالإعاقة و ما يقصده السبيعي بالوعي بالإعاقة هو معرفة المعاق حالته و وضعه و لا يتأثر ذلك إلا إذا تمكن المختصون من دمج المعوق في نشاط ذي طابع علائقي ، إن تمكن المعوق من الاندماج مع الآخرين يساعده على معرفة حقيقة نفسه و يصل بذلك إلى تقبل ذاته (ص90)

و قد أكد العلاقة بين الاندماج و التكيف و تقبل الذات أو تقبل الإعاقة ما وردته فتاحين نقلا عن دبليودي (1989) الذي يرى أن « عملية التكيف في جميع المجالات تحددها تقبل الإعاقة لدى المعوق (ص77) ذلك أن هناك علاقة وحيدة بين تقبل الإعاقة من جهة و بين الاندماج في الوسط و التكيف مع الحياة العامة من جهة أخرى و هذا ما أكده روجرز(1966) الذي استخلص من دراسته أنه "سنبقى عاجزين على تغيير ظروفنا إذا لم نتقبل حالتنا تقبلا عميقا" (ص16).

إن تقبل الإعاقة هو بمثابة مواجهة إيجابية مع الذات فحسب السبيعي « المعاق الذي يتقبل عجزه لا يحقر من شأن نفسه بل يطالب بكل الحقوق التي ينالها الآخرين وهو يندمج وسط السليمين تمام الاندماج و يفسر تحقير السليم له بالنقص في تفكيره أو في ثقافته " (ص 170).

2.1.3. مؤشرات تقبل الإعاقة

في دراسة لفتاحين (2004) حول التكيف النفسي البيداغوجي لدى المعوق جسميا توصلت الباحثة إلى تحديد مؤشرات تقبل الإعاقة نلخصها كالآتي :

- **تقبل الآلام الناتجة عن الإعاقة:**

هذه الآلام التي تتراوح بين الآلام الجسمية الناتجة عن ما يتعرض له المصاب من محاولات للعلاج الجراحي أو غيره مما يؤثر على نفسية المعوق و يثقل كاهله و يضطره إلى فترات نقاهة بعيدا عن حياته العادية مما ينتج عنه ضغوطات جسمية و نفسية يصعب تحملها من جهة ، و بين التشوهات المرئية الظاهرة في جسمه . و هذه التشوهات تعتبر بمثابة إدراك للقصور والعجز و تشويها لصورة الجسم مما

يؤثر سلبا على تقبل الإعاقة . إلى جانب عجز المعوق عن إشباع حاجاته الجسمية و النفسية و الاجتماعية بسبب قصور وظائفه كالبصر بالنسبة للإعاقة البصرية ، فيشعر المعوق بالتبعية وحرمانه من الاستقلالية مما يزيد من شعوره بالقلق والخوف.

و بهذا الصدد ترى س.جيتر S.Jetter (2005) إنه غالبا ما يذكر المعوقون نقص الاستقلالية كسبب أساسي للصعوبات المعاشة يوميا ، بل هناك من المعوقين من يعتبر إن نقص الاستقلالية تتجاوز في تأثيرها عليهم الإعاقة نفسها (ص235)

- **تقبل الاستجابة الاجتماعية :**

إن مواقف المجتمع و اتجاهاته نحو المعوقين غالبا ما لا تكون معتدلة ، فهي مشحونة بانفعالات و عواطف مما يؤثر على الاستجابة التي تتراوح بين الشفقة المفرطة أو التحقير و التهميش و قد أشار السبيعي(1982) إلى أ ن أسرة المعوق نفسها قد تفرط في إظهار العطف أو في إبداء اللامبالاة (ص 108) و قد أشارت إلى ذلك فتاحين (2004) في دراستها مضيفة دور المؤسسة التربوية في هذه الاستجابة المفرطة سواء بالحماية و الشفقة أو بالتحقير و التهميش إلى درجة الرفض فقد ذكرت فتاحين (2004) ما أشار إليه سيسالم (1977) من دراسات منها دراسة Jones التي أشارت إلى مدى تقبل الموهوبين بينما يبدون رفضا للمعوقين خاصة منهم المكفوفين مما قد ينتج عنه ما أشار إليه بولتنسكي Boltanski (1974) من أن « المعوق الصغير يميل إلى التقوقع حول نفسه و العزلة و إلى التمركز حول ذاته» و قد أكد بولتنسكي Boltansky (1974) أن القضاء على هذا التمركز حول الذات هو تحضير للحياة المدنية و للحياة الجماعية في الإطار الاجتماعي (ص 91).

- **السعي إلى تجاوز الإعاقة :**

إن الشعور بالنقص – و إن كان كما يرى آدلر لا يعبر دائما عن الشذوذ إذ أنه عاما بين الناس جميعا – فإنه يدعو إلى بذل الجهد و تجاوز الصعوبات و العجز لتحقيق التحسن .

إن التعويض الذي أشار إليه آدلر في نظريته كنتيجة للشعور بالنقص إنما يدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد بهدف الحد من الإحباط الذي يشعر به بسبب نقصه ، كما أشار إلى ذلك روندال (1983) فيساعد بذلك التعويض على تغلب المعوق على ضعفه فيتحول الضعف قوة لكن أشار روندال انطلاقا من نظرية آدلر أن المبالغة في ذلك قد تجعل الفرد يتجاوز في عملية تعويضه الهدف الأصلي مما يفتح بابا أمام سوء تكيف في بعض الحالات (ص164) و قد ذكر السبيعي (1982) في سياق حديثه عن نفسية المعاق أن تغيير هذه النفسية (إيجابيا) « يقتضي مساعدته على أن يعيش في عالمه الواقعي و أن يفكر تفكيرا إيجابيا مثمرا و أن يواجه مشكلته و يفكر في تحسين أحواله بكافة الطرق» (ص91).

2.3. دافع الإنجاز:

تمهيد:

إن موضوع الدافعية من المواضيع التي وجدت اهتماما خاصا من قبل العلماء من أقدم العصور و خاصة منهم علماء النفس في مختلف فروعه . فالدافعية تهم جميع الناس لما لها من أهمية و لعلاقتها الواضحة بالسلوك .

و سنحاول في هذه الدراسة التركيز على دافع الانجاز الذي هو نوع من أنواع الدوافع إلا أن ذلك يتطلب أولا التطرق إلى مفهوم الدافعية عموما و التعرف على أهم الدراسات التي تناولت الموضوع و ما أفرزته هذه الدراسات من مفاهيم مرتبطة بالدافعية و من نظريات

و تصنيفات . لنصل إلى دافع الانجاز.

1.2.3. مفهوم الدافع:

لغة يعرف المنجد في اللغة و الأعلام (1973) الدافع كالأتي: تدافع السيل بمعنى فاض فدفع بعضه بعضا، كما يقال تدافع القوم بمعنى دفع بعضهم بعضا.

و يعرف Petit Larousse(1985) الدافع بأنه "مجموعة من الأسباب التي تفسر تصرف ما ، فلغة هي العلاقة بين الظاهر و المضمون في مؤشر ما، ومعناه سيكولوجيا عامل نفسي شعوري أو لا شعوري يدعو و يحث الفرد للقيام بسلوك ما بأسلوب معين. و الدافعية مرادفة للكلمة الأجنبية Motivation التي يعود أصلها إلى اللغة اللاتينية حسب تاشوافت (2004) حيث نجد جذورها في كلمة Movere وتعني يحرك أو يدفع" (ص5) بينما نجد في المعجم الوسيط "دفع إلى فلان دفعا " أي انتهى إليه. و يقال طريقا يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه ودفع شيئا أو نحاه أو أزاله بقوة.

كما نجد في لسان العرب لأبن منظور(2000) حول كلمة " دفع " المعاني الآتية:

" الدفع " هو الإزالة بقوة ، و " الدفعة " و هي انتهاء جماعة قوم إلى موضع

و " الدفعة " بالفتح بمعنى المرة الواحدة " و الدفاع " بالضم و التشديد بمعنى السيل العظيم و الموج ، و "المدافعة " بمعنى المزاحمة " و دفع إلى مكان " أي انتهى إليه.

تعريف الدافع اصطلاحا:

مما لا شك فيه أن الدافعية استقطبت الكثير من البحوث و الدراسات و ذلك لما لها من أهمية في مختلف مجالات حياة الإنسان ، و سنحاول أن نلقي الضوء على هذا المفهوم من خلال ما تعرض اليه الباحثون و العلماء .يعرف القطامي الدافعية "الحالات الداخلية التي تحرك سلوك الفرد و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين أو تحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف " كما عرفها بن حامد (2004) نقلا عن نوت (1987) NOT و آخرون بأنها "مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل" (ص15)، فالدافع بهذا يشير إلى نزعه للوصول إلى هدف معين ، و هذا الهدف برأي كوافحة (2004) قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية (ص210).

إن مفهوم الدافعية يضم الكثير من العناصر في تكوينه ، و يرتبط بمفاهيم عديدة أخرى مثل الحاجة و الباعث و الحافز و بمصطلح السلوك. فيعرف الدافع على انه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد و يوجهه للوصول الى هدف معين (قطامى وقطامى

2000). و هو حسب Petri & Govern (2004) القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من اجل إشباع و تحقيق حاجة أو هدف ، و يعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلف نوعا من النشاط أو الفعالية فالسلوك هنا معناه " نشاط فرد محفز للتأثير في العالم ".

و هو أيضا سبيل الفرد لتحقيق حاجاته الخاصة، مع العلم أن الحاجة أصل الدافع رغم أنه استخدمت في أحيان كثيرة الكلمتان كمترادفتين .

إن الحاجة إلى الطعام تتطلب الأكل، و الطعام نتوصل إليه بسلسلة أفعال أو حركات، فالحاجة هي حسب دسوقي (1979) الظرف او الموقف الذي يتطلب العمل للموصول إلى هدف معين (ص121). وعموما يطلق مصطلح الحاجة على أوجه النقص التي قد تقوم على متطلبات معينة جسمية أو متعلمة ويعرّفها الزعبلاوي(1980) كما يسرد بن حامد(2007) بأنه شعور الفرد بنقص شيء أو فقده فيسعى في طلبه ليدفع عن نفسه الشعور بالخطر.أو يحقق لها رغبتها في الحصول على ما تطلبه أو تميل إليه (ص17)، ومن الواضح إذن أن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه من آثاره السلوكية وعليه يمكن القول كما فعل بن بريكة(2002) أن الدافع هو مفهوم فرضي، فهو ليس سلوكا معينا أو شيئا أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، إنما هو تكوين او نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ" (ص14) وقد ارتبط مفهوم الدافعية بكلمة حوافز التي عرفها الدرمان Alderman(1974)" بأنه بناء مرتبط بقوة دافعة للعمل أو انه منشط للسلوك". والحافز بهذا المعنى هو الذي يحدده اتجاه واستمرار سلسلة الأفعال الفردية، وهو ضروري للنجاح والتفوق إذ أنها ترتبط بمثير معين .

وأخيرا لابد من الإشارة إلى كلمة **الباعث** التي يمكن تعريفها بأنها ما يدفع الناس إلى العمل فهو يعتبر عن الدافع حيث يقول Stephens "" كما ارتاحت أنفسنا للافتراض أن القوة أو حافزا ما هو الذي يحدد اتجاه واستمرار سلسلة الأفعال الفردي .فقد وجدنا من الملائم أيضا أن نفترض أن الباعث يعمل في خدمة بعض الحاجات فالحاجة هي كما يرى دسوقي(1979) " الشيء الذي يحرك الباعث "

(ص121) و عليه يمكن القول أن الحاجة تثير البواعث والسلوك يكون مدفوعا بهدف البواعث .

ومهما كان فرغم اختلاف المفاهيم و تداخلها يمكن القول أن الدافع " مصطلح عام يشمل الحوافز والبواعث والدوافع" التي يصعب التمييز بينها بوضوح، و على كل فقد عرف ماسلو Maslow (1970) الدافع كما أشار إلى ذلك هانسن Hansenne (2006) أنه "سيرورة يصل من خلالها الأفراد إلى أغراضهم". (ص147)

2.2.3. وظائف الدافع:

من خلال التعاريف المختلفة و المتنوعة لمفهوم الدافع هناك من حاول تحديد وظائفه، فقد حدد قشقوش (1979) أربع وظائف رئيسية هي :

- وظيفة التحريك أو التنشيط
- الوظيفة الانتقالية أو الوظيفة التدعيمية
- وظيفة المثابرة
- الوظيفة التوجيهية (بن بريكة 2004 ص16)

بينما حدد علاونة (2004) أربع وظائف أخرى للدافعية هي :

- استثارة السلوك
- التأثير على نوعية التوقعات و بالتالي التأثير في مستويات الطموح
- التأثير في توجيه السلوك .
- الحصول على أداء جيد (علاونة 2004 ص204و205)

فالدافع هو الذي يدعو إلى السلوك، و يشير علاونة (2004) إلى أن أفضل أنواع الاستثارة هي الاستثارة المعتدلة ذلك أن الاستثارة المتدفقة تجعل الفرد يشعر باستحالة انجاز العمل نتيجة للقلق و التوتر بينما الاستثارة المنخفضة تشعر الفرد بالملل و عدم الاهتمام .

كما أن التوقعات التي نحملها و التي تخص الأعمال التي نقوم بها، على صلة وطيدة بخبرات النجاح و الفشل و هي تؤثر في مستوى الطموح فكلما كانت خبراتنا مرتبطة بالنجاح ارتفع مستوى الطموح لدينا .

و الدافع يعمل على توجيه السلوك إذ دلت الدراسات على أن الدافع العالي يجعل الفرد أكثر انتباها للمعلومات التي يحتاج إليها لانجاز العمل و أن الفرد صاحب الدافع المرتفع أكثر استعدادا لطلب المساعدة في حالة الاحتياج .

و أخيرا فان الدافع يؤثر ايجابيا على الأداء فالشخص المدفوع أفضل أداء من الشخص الذي تقل دافعيته.

نلاحظ أن هناك نقاط التقاء بين كل من قشقوش و علاونة في تحديد وظائف الدافع فمثلا كلمة "تنشيط" التي اختارها الأول توازي في معناها عبارة "استثارة السلوك" وأن الوظائف الأخرى التي ذكرها كل واحد منهما تلتقي كلها في أن الدافعية هيدعم للفرد في انجاز أعماله و التأثير على هذه الأعمال من حيث مستوى الطموح والمثابرة لا تكون نتيجتها إلا تأدية العمل بشكل جيد .

3.2.3. تصنيف الدوافع

عادة ما نصنف الدوافع كما يورد صحراوي (2002) بحسب مصدرها و هي على ثلاث مجموعات: دوافع الجسم، دوافع إدراك الذات و الدوافع الاجتماعية فدوافع الجسم هي مجموع الدوافع التي تعرف بالدوافع الأولية و هي مرتبطة بالتطور البيولوجي و الفيزيولوجي الوظيفي للفرد أما دوافع إدراك الذات فهي الدوافع ذات الأصل النفسي و التي يمكن اعتبارها دوافع مكتسبة تظهر و تنمو بتفاعل الفرد مع بيئته ، و تؤدي هذه الدوافع إلى مستوى تقدير الذات و الحفاظ على مفهوم الذات. بينما الدوافع الاجتماعية فهي تلك الدوافع المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص (ص96). كما يمكن اتخاذ منحى آخر لتصنيف الدوافع و هو المنحى الوارد في دراسة بن حامد (2006) الذي أشار إلى أربعة تصنيفات كالآتي:(ص 20)

- التصنيف الأول:

الدوافع الأولية و الدوافع الثانوية : إذ الدوافع الأولية مرتبطة بحاجات البدن الفيزيولوجي وما يحدث في الأنسجة من نقص أو اختلال التوازن الذي يسترجع بفضل نشاط توافقي و تندرج تحت هذه المجموعة دوافع ضرورية لبقاء الفرد مثل الجوع و العطش و دوافع بقاء النوع مثل الدوافع إلى الجنس .

أما الدوافع الثانوية فهي ذات أصل نفسي و تسمى كذلك الدوافع المكتسبة إذ أنها تنشأ أثناء نمو الفرد ، و هي تدل على الثقافة و البيئة و تختلف من ثقافة و البيئة إلى أخرى.

- التصنيف الثاني:

الدوافع الداخلية و الدوافع الخارجية و يقصد بالدافعية الداخلية السلوك المدفوع داخليا حيث يكون النشاط هو المكافئة والهدف في ان واحد اما الدافعية الخارجية فيكون السلوك فيها مرتبطا بتحقيق مكاسب خارجية عن النشاط في حد ذاته (مثل تحقيق مكسب مادي) فالسلوك هنا ليس هدف انما هو وسيلة لتحقيق أهداف معينة.

- التصنيف الثالث:

الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية يكون الفرد في الدوافع الشعورية واعيا بدوافعه وبالتوتر المصاحب لها بحيث يكون قادرا على تمييزها بشكل دقيق، أما في الدوافع اللاشعورية فان الشخص لا يستطيع التعرف عليها بدقة وان كان يشعر بها وبالتوتر المصاحب لها ويعتبر فرويد أول من أشار إلى توترات الحاجة اللاشعورية وأعطاها اهتماما خاصا حيث فسر قدرة الفرد على الابتكار والإنتاج بأنه عملية إعلاء للدوافع اللاشعورية المرغوب فيها من قبل الفرد (بن حامد 2007 –ص20) ومن جهة أخرى فان فرويد حسب Mc Combs et Pope (2000) ربط الدافعية بالدفعات ذات الأصول البيولوجية أو الغرائز والتي تدفع بالفرد إلى التصرف بأشكال معينة (ص24).

- التصنيف الرابع:

التصنيف الهرمي للدوافع عند ماسلو Maslow الذي اقترح تصنيفا يتكون من خمسة مستويات مرتبة ترتيبا هرميا تصاعديا من حاجات قاعدية هي الحاجات الفيزيولوجية وقمته هي حاجات المعرفة والفهم. وقد أشار ماسلو إلى أن الإنسان في حالة دائمة من السعي نحو تحقيق الحاجات فلا يلبث أن تحققت حاجة أن ينتقل للبحث عن كيفية تحقيق حاجات أخرى أعلى منها ويعتبر ماسلو أن الحاجات الفيزيولوجية هي أكثر الحاجات قوة إذ أن لها علاقة بالبقاء على قيد الحياة وبمجرد أن تشبع تظهر المجموعة الأعلى منها مباشرة وهي الحاجة إلى الأمن والتي إن تحققت برزت الحاجات المرتبطة بالحب والانتماء ثم الحاجة الى تقدير الذات وتحقيق الذات ثم الحاجات المرتبطة بالمعرفة والفهم التي وضعها تصنيف ماسلو في أعلى الهرم.

4.2.3. نظريات الدافعية:

اقترح علماء النفس عدد كبير من النظريات محاولين عن طريقها تفسير الدافعية,هذه الطاقة المحركة لسلوك الفرد.

- نظرية فرويد: لقد تناول فرويد رائد التحليل النفسي هذا الموضوع منذ اكثر من قرن وذلك حسب ماك كومبس وبوب Mc combs et Pope (2000) حين تقدم بفكرة أن للإنسان دفعات pulsions يولد بها وهي ذات طابع بيولوجي أو ما يعرف بالغزائر التي تدفع إلى سلوك معين (ص24) وقد عرف Freud الغريزة كما ذكرها أبو رياش وآخرون(2006) بأنها " قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتنبع أصلا من حاجات البدن بما يجري في الجسم من حاجات فيزيولوجية (ص194)، وتعد نظرية التحليل النفسي، من أهم النظريات غير أنها ليست الوحيدة فقد ظهرت اتجاهات أخرى لتفسير السلوك والدافع إليه.
- النظرية الإنسانية: التي تنسب معظم مفاهيمها إلى ماسلو Malsow(1970) والتي سبق التطرق إليها في إطار التعرف على تصنيف الدوافع.

• نظرية دافع الإنجاز: تعتبر من أهم ما توصل إليه الدارسون والباحثون وهذه النظرية تمتد للأعمال التي قام بها ***هنري موراي*** H.Murray (1939)

الذي يعد أول من استخدم اصطلاح دافع الانجاز motif d'accomplissement حين ذكره من بين ثماني وعشرين (28) دافعا في كتابه "استكشاف الشخصية"، وقد عرف موراي Murray الإنجاز أنه "الرغبة أو الاتجاه للقيام بالعمل بأسرع ما يمكن أو بأحسن ما يمكن"

ويرجع الفضل في تحديد معنى دافع الإنجاز كما يشير إلى أبو رياش وآخرون (2006) إلى العالم سيرز Sears (1942)غير أنه يعتبر الباحث ماك ليلاند Maclelland هو من قام بالدراسات الميدانية حول دافع الانجاز(ص 194)

يعتبر دافع الإنجاز من الدوافع الاجتماعية، فإذا كان أغلب سلوك الفرد يفسر انطلاقا من الدوافع الأولية فان هناك بعض السلوكات لا يمكن أن يعزى إلى الدوافع الأولية إنما هي ثمرة تنشئة اجتماعية معينة أو على الأقل لدافعية الإنجاز علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يشجعون على الاستقلالية أكثر دافعية للإنجاز ويرى أتكنسون Atkinson أن ميل الفرد للنجاح مر متعلم.

تعريف دافع الانجاز:

يصف ماكليلاند Maclelland عن طارق كمال (2006) الأفراد الذين لديهم دافع عالي للإنجاز بأنهم "يدركون الأداء أو الكفاءة بمعايير التفوق و إذا ابتعدوا عنها شعروا بالضيق والأسى في حين أنهم إذا أحرزوا نجاحا فإنه يمتلكهم الشعور الطيب بانجازهم" (ص90)، ودافع الإنجاز من هذا المنظور هو إدراك العمل الذي نقوم به بمعايير التفوق.

كما يرى هيلجارد Hillgard وزملاؤه أن دافع الإنجاز هو تحديد الفرد لأهدافه وفقا لبعض معايير التفوق في إنتاجه وانجازه (ص90) بينما يعرف نيكولزNicholles دافع الإنجاز بأنه عملية إدراك ذاتي لصعوبة العمل في موقف الانجاز. وسلوك

الإنجاز كما يراه أبو رياش (2006) "هو سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار القدرة المنخفضة. فالفرد المنجز يسعى إلى إبراز واستغلال جميع قدراته ليتحقق له النجاح والتفوق فدافع الانجاز كما عرفه ماكليلاند "عملية تنافسية من اجل بلوغ معايير الامتياز".

و بالنسبة للتلميذ المتعلم فإن دافع الإنجاز هو "ما يحققه من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسي والمستوي التعليمي الذي يكون له اكبر الأثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية"

فالدافع عموما، ودافع الإنجاز على وجه خاص يلعب دورا هاما في عملية التعلم ودافع الإنجاز له علاقة وثيقة بدرجة طموح الفرد.

أهمية دافع الانجاز:

يشير الدافع عموما إلى ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط نحو هدف معين أو وجهة ما، أي أن الفرد يمارس سلوك معين بسبب ما يخلفه هذا السلوك من نتائج، مما يشبع حاجات الفرد.ونظرا لأهمية الدافع عموما في مختلف مجالات الحياة وخاصة منها في مجال التعلم "ظل تأثير الدافع على التعلم موضوع الاهتمام الرئيسي بالنسبة لعلماء النفس خاصة، ولعل السؤال ذا القدر الأكبر من الأهمية النظرية هو: هل ازدياد الدافع يسهل تعلم استجابة معينة جديدة من أجل الحصول على الإثابة الملائمة وبعبارة أخرى: هل يتعلم الطالب الذي يكون لديه دافعٌ أكثر مما يتعلم الطالب الذي لا يكون لديه دافع.

مما لاشك فيه كما يوضح طارق كمال (2006) انه كلما كانت الدافعية كبيرة عند الفرد كلما كان أداؤه لأعماله ونشاطاته أفضل وذلك في كافة المجالات وهناك بعض الدراسات التي تتبعت الأطفال ذوي الدافع العالي للإنجاز خلال سنوات دراساتهم وبعد شغلهم لوظائفهم بعد الدراسة حيث تبين أن هؤلاء الأطفال قد شغلوا وظائف مرموقة في المجتمع " (ص92) يضاف إلى هذا أن سلوكات الأطفال ذوي الدافع العالي للانجاز يختلفون في استجاباتهم للأعمال التي تطلب منهم عن استجابات

الأطفال الذين ليس لديهم نفس المستوى من دافع الانجاز ففي دراسة أوردها طارق كمال(2006) قدمت فيها لمجموعة من الأطفال أوراق بأسئلة ومسائل حسابية بسيطة، لوحظ أن ذوي الدافع العالي للانجاز ابدوا استعدادا أكبر للإجابة على الأسئلة حيث قضوا وقتا طويلا وأجابوا على معظم الأسئلة بعد وقت قصير بالرغم أنهم يعرفون الإجابات (ص93) مما يدل على أن التلاميذ ذوي الإنجاز العالي أكثر مثابرة وتحملا للمسؤولية من التلاميذ ذوي الانجاز المنخفض.

العوامل المؤثرة في دافع الانجاز:

يرى أتكنسون Atkinson فيما أورده قضاة و ترتوري (2006) نقلا عن بتري وكوفرن (2004) PETRI & GOVERN أن الدافع للنجاح يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما وهي:

- الدافع للوصول إلى النجاح إذ يقبل بعض الأفراد على أداء عمل ما تمهيدا للوصول إلى النجاح، بينما يقبل أفراد آخرين لأداء نفس العمل تفاديا منهم للوقوع في الفشل. ويبدو أن تعرض الفرد لاختبارات الفشل المتكررة هي التي تجعله يقبل على أعماله بدافع تجنب الفشل وهي نزعة قوية مكتسبة تجعل الفرد يحدد أهدافا صعبة التحقيق.
- احتمالات النجاح: إذ مهما كان الدافع للانجاز عاليا، فان المهمات السهلة لا تعطي للفرد فرصة لمعايشة خبرة النجاح والشعور به، بينما لا يرى الفرد نفسه-أن لديه القدرة على أداء المهمات الصعبة والنجاح فيها وفي حالة المهمات المتوسطة فان هناك فروق واضحة في أدائها إذ يختلف الأداء بتفاوت الدافع.
- القيمة الباعثة للنجاح: إذ يعتبر النجاح حافزا في حد ذاته فإجابة فرد على45 فقرة من اختبار يشعر الفرد بالنجاح ويزيد من قوة الحافز لديه أكثر من الفرد الذي يجيب على 35 فقرة فقط من الاختبار بمعنى أن النجاح يولد ويدفع من درجة الدافع.

وكما توجد عوامل تساعد على تكوّن دافع الإنجاز وتنميته وإبرازه، فإن له أيضا أسبابا لضعفه، خاصة لدى المتعلم، هي كما أوردها ربيع و الغول (2000):

- أساليب رعاية الطفل بحيث تتصف بـــ:

عدم الاستقلال، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كثرة الخلافات داخل الأسرة،

- الجو المدرسي غير المناسب،
- الاختيار الخاص للخبرة التعليمية،
- عدم التناسب بين الهدف والحاجة التي يرغب التلميذ إشباعها.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية للطفل من بين العوامل المؤثرة في دافع الانجاز. فقد وجد ماكليلاند Maclelland كما أشار بن بريكة (2004) أن دافع الإنجاز يرتبط بالتدريبات التي يقوم بها الوالدان للطفل وبالذات تلك التدريبات التي ترتبط بالمنافسة والتفوق"(ص32)، وقد أكد على ذلك مسين Mussen وزملاؤه حين "لاحظ أن الأطفال ذوي دافع عالي للإنجاز كثيرا ما تكافئهم أمهاتهم وتشجعهم عندما يقومون بتصرف يظهرون فيه دافعا عاليا للانجاز، فقد ذكر بن بريكة (2002) نقلا عن وينتربوتون winterbotton (1958) إن سلوك الأم تجاه ابنها للانجاز العالي يكون كالآتي :

- تشجيعه على الانجاز الفعلي
- تدريبه على الاعتماد على نفس والاستقلال في سن مبكرة
- جعله يتأثر بمستوى الطموح العالي للأب
- جعله يهتم بقدرته على الإتقان والتفوق عن زملائه

سمات الفرد ذو دافع الإنجاز:

أجريت العديد من الدراسات حول سمات الأشخاص ذوي الدافع العالي للانجاز وقد دلت هذه الدراسات على بروز عدد من الصفات لدى صاحب الدافع العالي للإنجاز. أشار موراي MURRAY (1938) و هو أول الدارسين لدافع الإنجاز إلى وجود كل من الإستقلالية وتقدير الذات وبلوغ معايير الامتياز كسمات من بين أخرى مثل المنافسة التي أشار إليها لويل Lowel (1952) والطموح العالي والمثابرة التي تحدث عنها هيرمانس Hermans (1970) وتحمل المسؤولية التي ذكرها موسى

(1986) في تصنيفه لسمات ذوي الانجاز العالي وقد حاول الباحث بن بريكة (1994)جمع ما توصلت إليه الدراسات في تصنيف يضم 12 سمة كالآتي :

- القدرة على تحديد الأهداف ممكنة التحقيق،
- القدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف بسرعة و كفاءة و تنظيم،
- السعي نحو الإتقان و أداء أفضل وتميز الانجاز،
- القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار،
- المثابرة في العمل وتحمل صعوباته،
- اختيار السلوك المحسوب الذي تقل فيه المغامرة،
- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف،
- الاتجاه نحو المستقبل و التخطيط له،
- التعبير عن مستوى طموح عال،
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى انجازه لعمله
- السعي إلى ربط تقدير الآخرين له بمستوى انجازه لعمله
- حب الاستطلاع وتنمية المعارف.

دافع الانجاز لدى المعوق:

إذا انطلقنا من نظم تصنيف المعوقين التي تركز على العجز والضعف لتحديد فئات المعوقين فإننا نجد أن جلها تفرض على المعوقين مزيدا من الإعاقة والشعور بالعجز. والتسميات التي أطلقت على المعوقين تبقي حسب ما يرى عبد الرحيم(2002) على إعاقتهم "عبئا نفسيا يتجاوز القصور الجسمي الحقيقي" هذا من جهة وإذا انطلقنا من العوامل التي تؤثر على الدافعية للانجاز ولا سيما ما توصلت إليه الباحثة winterbotton (1958) من أن هناك علاقة وطيدة بين الاستقلالية و الدافعية وان تدريب الطفل على الاعتماد على النفس في انجاز مهامه انجازا متقنا يعتبر شرطا لتنمية الدافعية للانجاز,من جهة أخرى فإننا نستخلص وضع المعوق بالنسبة لدافع الإنجاز كالآتي :

-إن العبء النفسي الناتج عن تصنيف المعوق من شانه ان يشعره بعجزه ومن ثمة بالنقص مما يزيد من إعاقتة.

-الإعاقة الجسمية وهي الوضعية التي يعيشها المعوق بصريا تؤثر سلبا على استقلالية المعوق لعدم قدرته على إنجاز كثير من الأعمال بنفسه.

3.3. التحصيل الدراسي:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في إعداد النشء للحياة ومساعدتهم على التكيف والاندماج في وسطهم بما توفره من إمكانيات وعوامل شتى.

وإذا كانت المدرسة تقوم بهذا الدور اتجاه التلاميذ ، فإن دور التلميذ هو التفاعل مع ما توفره المدرسة من معارف منظمة من خلال المناهج التربوية والبرامج الدراسية التي توضع ، بحيث يكون ثمرة هذا التفاعل حدوث التعلم والتحصيل. والتحصيل الدراسي هو مظهر من مظاهر التوافق النفسي – الدراسي.

1.3.3. مفهوم التحصيل الدراسي:

لقـــد تعددت التعاريف التي وضعها الدارسون لمفهوم التحصيل الدراسي، ولا شك أن هذا التعدد يدل على اختلاف الرؤية، فهناك من اعتبر التحصيل الدراسي مستوى من الأداء والإنجاز، وهناك من رأى بأنه المعرفة المتحصل عليها وهناك من ربط التحصيل الدراسي بالاختبارات باعتبارها الوسيلة التي يقاس بها ويحدد مستواه. يرى جابلن (Ghablin 1968) أن التحصيل الدراسي هو "مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما" ، بمعنى أن التحصيـــل الدراســـــي هو قدر من الأداء يحدده المعلم او الاختيارات المقننــــة وهو مرتبط بالأداء والكفاءة (ص 05).

ويحدد لافون (Laffont 1973) التحصيل قائلا "هو المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي " (ص15)

، اذ يربط لافون Laffont التحصيل الدراسي ويحدده في كونه ما يتحصله الفرد من معرفة بعد استقباله لهذا البرنامج ، ويعتبر أن وظيفة التحصيل تتمثل في انه يؤدي إلى التكيف معا الوسط المدرسي.

ويركز خير الله (1981) على دور الاختبارات في قياس درجة التحصيل موضحا أن "التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس هو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية " ، بمعنى أن الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ هي التي تعبر عن مستوى تحصيلهم الذي يحدد في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية سنة دراسية .

معينة ويتم تقرير ذلك المستوى من الأداء باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية أو اختبارات مقننة – موضوعية يكون لها درجة كافية من الثبات و صدق المضمون" (ص 48).

مما سبق يبدو أن تعاريف التحصيل وإن اختلفت شكلا فهي تتفق مضمونا وتكمل بعضها. كما أن أهم ما يمكن استخلاصه منها أن هناك مفاهيم كثيرة أخرى مرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بمفهوم التحصيل الدراسي من أهمها:

- *التعلم*: يعرف التعلم عموما بأنه نشاط ذاتي يقوم المتعلم به وينتج عنه تغيير في السلوك وهو تغيير نسبي يحدث نتيجة للخبرة التي يكتسبها المتعلم، أو من اصطلح على تسميته بالتلميذ.

والتلميذ هو جوهر العملية التعليمية والهدف الأساسي الذي يسعى إليه كل نظام كما أشارت إلى ذلك جيتلى (2008) . وفي الواقع كل إنسان يتعلم بطريقته الخاصة ويحدث تغييرات في سلوكه بشكل متميز، فحسب عاقل (1982) فإننا "نتعلم كيف نقرأ ونتعلم أيضا أن نفعل أمورا بطريقتنا الفردية، فمقدار التعلم يتجلى كما وكيفا" (ص 144).

يرتبط التعلم ويخضع لشروط أهمها النضج والتدريب والدافعية ، فالنضج هو القدر من النمو الذي يصل إليه الفرد في وقت معين، فالطفل الصغير لن يتمكن من الكلام إلا إذا وصل إلى درجة من النمو، غير انه في غياب الخبرة الصحيحة

والمشتملة على النماذج المناسبة والتدريب والتعزيز الكافيين لن يتمكن من الكلام بمعنى أن تعلم الكلام ناتج عن توفر شرطين أساسيين هما النضج والتدريب الذي تنتج عنه الخبرة.

وهذان الشرطان غير كافيين لوحدهما لحدوث التعلم، فإذا كان التعلم نشاطا ذاتيا ، فإن هذا النشاط الذاتي ينتظر أن يستثار بالدافع الذي يعرف بأنه قوة كامنة توجه نشاط الفرد نحو هدف معين، وترى جيتلي (2008) بهذا الصدد انه ليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية والمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفعالية اكبر.

ويتم تقرير ذلك المستوى من الأداء باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية أو اختبارات مقننة – موضوعية يكون لها درجة كافية من الثبات وصدق المضمون" (ص 48).

- التلميذ: هو المتعلم وهو محور العملية التربوية باعتباره المستهدف من عملية التعليم.

تعود كلمة تلميذ إلى أصل سامي مثلها مثل كلمة "تلمود" العبرية والتي اشتقت حسب ما اوردته جيتلي(2008) من الجذر العبري "لامد" الذي يعني الدراسة والتعلم كما في عبارة "تلمود توراه" أي دراسة الشريعة.

وتشير جيتلي أيضا إلى ان كلمة تلميذ "تستعمل عادة للدلالة على من يتبع مقلما معينا تمييزا له عن المعلم نفسه، وهي لا تعني قبول التعليم فحسب، بل والسير بمقتضاه في الحياة " (ص212).

- الفروق الفردية: هي من الظواهر الهامة المرتبطة بالتحصيل الدراسي، ففي كل قسم دراسي نجد مستويات مختلفة للتحصيل لدى التلاميذ ولأدائهم، وتبدأ من المستوى دون المتوسط وترتفع إلى المستوى المتوسط، ثم المستوى الأعلى من المتوسط ثم مستوى التفوق والنبوغ. ويشير القضاه وترتورى (2006) إلى أن " هذه المستويات المختلفة تعني بكل وضوح أن هناك نسبة معينة من

التلاميذ هي التي تستفيد من التعلم ونسبة أخرى تستفيد ولكن بقدر محدود، ونسبة ثالثة لا تستفيد من التعلم على وجه الإطلاق" (ص258) ، ويعود السبب في هذا الوضع إلى ان هناك عوامل ذاتية مختلفة تؤثر في إحداث الفروق بين التلاميذ في تحصيلهم الدراسي.

2.3.3. العوامل المحدد للتحصيل الدراسي :

لقد كرس المربون و الأخصائيون النفسيون وقتا طويلا وجهدا كبيرا في محاولة تحديد العوامل التي تساعد على التعلم والاكتساب، فقد بين عدلي (1996) أن التحصيل الدراسي تحدده عوامل ذاتية خاصة بالمتعلم وكل ما يتصف به من خصائص عقلية مثل مستوى ذكاء ونضج عقلي ونفسية من مواظبة وانضباط وحالة صحية (ص27) ، فالتلميذ الذكي يكون عادة أكثر قدرة على الإدراك والفهم، وحسب جيتلي(2008) فإن "الأطفال الأذكياء يحققون تحصيلا دراسيا طيبا" (ص87) . غير أن الذكاء لا يعد حاليا السبب الوحيد الذي يؤثر في التحصيل الدراسي، إنما لوحظت عوامل أخرى ذاتية أيضا وذات طابع نفسي اجتماعي مثل الميول التي يختلف الأفراد في درجتها ونوعها. فقد يكون التلميذ ميالا لنوع من الأنشطة التربوية والتي لا تحظى باهتمام المدرسة وما تطبقه من مناهج ، فيبدو فاشلا ، غير قادر على التحصيل بينما قد تتوافق المناهج أو جزء منها مع ميول تلميذ آخر فينجح ويتفوق دراسيا.

ويذكر الترتوري و القضاه (2006) الانتباه من بين العوامل التي تحدث فروقا فردية بين التلاميذ في التحصيل الدراسي، باعتبار أن الانتباه يتأثر بعوامل منها العوامل المشتتة له، وكلما زاد انتباه التلميذ أثناء الدرس كلما ارتفعت درجة تحصيله الدراسي " (ص258).

وتضيف جيتلي (2008) القدرة على المنافسة ومستوى الطموح والتوافق والصحة النفسية كعوامل مؤثرة في التحصيل (ص87) كما أضاف بن بريكة (2004) إلى هذه العوامل الذاتية ما اسماه بمرونة شخصية المتعلم ومدى تكيفه مع

الأساليب التعليمية (ص49) وقد ذكر صرداوي (2008) في سياق تحديده للعوامل المسببة للتفوق الدراسي كل من مفهوم الذات وتقدير الذات باعتبارهما عاملين ذاتيين داخليين فالتلميذ "الذي تكون رتبته بين أفضل تلاميذ الصف الدراسي ، يطور مفهوما ايجابيا عن ذاته ويكون تقدير الذات مرتفعا لديه".

ولقد تناولت كثير من البحوث والدراسات العلاقة بين مفهوم الذات أو تقدير الذات والنجاح، وتوصلت دراسة فريرش (1971) التي ذكرها الزيات (2001) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين تقدير الذات والنجاح المدرسي (ص251).

وتدعم جيتلي (2008) هذه النتيجة التي توصل إلها فريرش Frierch بقولها "يلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الايجابي، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض " (ص88).

ويمكن أن نضيف إلى هذه العوامل الذاتية إصابة التلميذ بإعاقة لاسيما بالإعاقة البصرية فإذا كان كف البصر كما وصفه شالاتي (1982) هو فقدان القدرة على تلمس الطريق وعجز عن قراءة أحرف المبصرين (ص69)، فان هذا يعد ولا محالة عاملا لصعوبة التعلم والتكوين في المؤسسات المدرسية العادية ، مما ينجر عنه صعوبات تحصيلية. فقد أكد سيسالم (1997) معتمدا على دراسات كثيرة أن متوسط تحصيل التلاميذ المعوقين بصريا أقل من أقرانهم المبصرين وإن كان مستوى ذكائهم متوسطا وأعمارهم اكبر من متوسط أعمار التلاميذ في هذه الصفوف ، والسبب في ذلك يعود إلى قلة تعامل هؤلاء المكفوفين مع الألوان والأشياء (ص57).

ومن جهتها فقد لخصت Hatwall (1966) أسباب ضعف التحصيل لدى المعوقين بصريا (ص9) كالآتي:

- عادة ما يتأخر المعوق بصريا في الالتحاق بالمدرسة لقلة المؤسسات المتخصصة ولاضطراره إلى الالتحاق بالمؤسسات ذات النظام الداخلي.

- عدم استقرار الحالات الصحية والخضوع المتتالي إلى العمليات الجراحية يؤدي إلى اضطراب مزاولة الدراسة أو التكوين.
- بطء سير وتدرج المحتويات المقدمة في الأقسام المتخصصة.

وإلى جانب هذه العوامل الذاتية، يتحدد مستوى التحصيل الدراسي بعوامل أخرى خارجية وموضوعية منها ما ذكره عدلي (1996) وهي خاصة بالجو المدرسي والسلطة البيداغوجية ، ويتمثل الجو المدرسي على الخصوص فيما توفره المدرسة بصفته مؤسسة تربوية من ظروف تستقبل فيها التلاميذ، تتمثل في الساحات والحدائق والمرافق المختلفة إلى جانب الخدمات التربوية والنفسية والتنظيمية، يضاف لها العلاقات القائمة بين الافراد (ص28).

ويمثل المعلم السلطة التربوية بالدرجة الاولى باعتباره احد أهم عناصر العملية التربوية. فخصائص المعلم وقدراته واساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه وحسب حمدان (1996) يجب توفر عدد من الشروط في المعلم لاداء واجبه بطريقة صحيحة ، ومن هذه الشروط التمكن من المادة العلمية الخاصة بالمنهاج ثم التمكن من المعرفة العامة المرتبطة به، وأيضا التمكن من التدريس نظريا وتطبيقيا، وتوفر الميول الايجابية نحو التربية والتلاميذ أي يحب مهنته ويمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين (ص95).

إن أهمية توفر الصفات المذكورة لدى المعلم تكمن في الدور الصعب الذي يقوم به، والذي حدده القضاء والترتوري (2006) في انه مطالب بتوفير التغذية الراجعة لأسباب فشل ونجاح التلاميذ ، كما يقوم باستثارة حاجاتهم ودافعيتهم للتعلم والنجاح والتفوق وتمكينهم أو مساعدتهم على صياغة أهدافهم وتحقيقها (ص178).

كما يعتبر الباحثون المنهاج أي البرنامج الدراسي المطبق احد العوامل الخارجية المحدد للتحصيل الدراسي ن ولا شك ان للمنهاج ولمحتواه وأساليب عرضه تأثير كبير في نجاح المتعلم وانجازه. ولكي يكون المنهاج عاملا للتحصيل الدراسي الجيد لا بد أن تتوفر فيه شروط بحيث يكون متوافقا مع مستوى

التلاميذ ولغتهم وصيغ التعلم وما يملكونه من خصائص نفسية كما يجب أن يكون صالحا في محتواه الأكاديمي مراعيا للمكتسبات القبلية للتلاميذ، ومناسبا في طوله للوقت المتوفر للتعلم والتحصيل والاهم من كل ذلك أن يكون متكاملا في بنيته التربوية، شاملا للعناصر المنهجية الأربعة وهي : الأهداف والمعارف وأنشطة التعلم والأنشطة الخاصة بتقييم التعلم.

3.3.3. التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا :

لقد رأينا مما سبق خاصة العوامل الذاتية للتحصيل الدراسي أن لمفهومي الذات وتقدير الذات دورا في التعلم والتحصيل بحيث لوحظت " قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات الايجابي" كما رأينا أن مفهوم الفرد لذاته يعتبر في أغلبه انعكاسا لمفهوم الآخرين عنه ، وأن المعوق يتأثر تقديره لذاته بنظرة الآخرين إليه، وهذه النظرة مهما كان انجاز المعوق ومهما تجاوز عجزه ، فإنها تبقى نظرة تتسم بالدونية. مما يعني أن هناك إمكانية ضعف التحصيل الدراسي لدى المعوق بصريا. ومما توصل إليه سيسالم (1997) أن اغلب الدراسات دلت على وجود فروق واضحة لصالح المبصرين بالنسبة للمجال التعليمي موضحا أن السبب في هذه الفروق هو الاتجاهات الاجتماعية نحو المعوقين بصريا، إلى جانب مدى تكيف المعوق مع إعاقته (ص79).

غير أن هناك من الدارسين من يرى أن للمعوقين بصريا من الدافعية ما يؤهلهم إلى الانجاز وهذا ما يراه اومادال وآخرون OMADAL & AL (1995) حول الخصائص التي تميز هؤلاء الأفراد حيث يقول "إن لديهم القدرات والإمكانيات المتميزة التي تتيح أمامهم الفرصة لتحقيق مستوى مرتفع من الانجاز" (ص1) وهذا قد يكون صحيحا إذا لم يواجه المعوق بصريا الصعوبات النفسية والاجتماعية وأيضا الصعوبات البدنية التي تنتج عن إعاقته وما يصاحبها من اضطراب في مزاولة دراسته على العموم.

4.3.3. قياس التحصيل الدراسي:

من العمليات المرتبطة بالعمل التربوي و الملازمة له نجد التقويم التربوي الذي هو عملية منظمة لجمع معلومات على مستوى المدرسة حول المتعلم و المعلم والمناهج بهدف اتخاذ قرارات خاصة بهذه الأقطاب الثلاثة للعملية التربوية .

ويعتبر تقويم المتعلم و قياس مردوده التربوي من أهم العمليات التقويمية , حيث ارتبط مفهوم التقويم التربوي بالقياس و من ثمة ارتبط كل من التقويم و القياس بما يعرف بالاختبارات التحصيلية . فما هو التقويم ؟ و ما هو القياس والاختبارات وما هي العلاقة التي تربط بين كل هذه المصطلحات ؟

<u>معنى التقويم و القياس و الاختبارات:</u>

نجد في اللغة العربية كلمتين تقابلان Evaluation و هما تقويم و تقييم. فكلمة تقويم تعني كما بيناه أعلاه إصلاح الاعوجاج و تعديل الوضع بهدف علاجه و إصلاحه، بينما تعني كلمة تقييم إعطاء قيمة للشيء. و إن كانت بعض القواميس تشير إلى استخدام كلمة تقويم للدلالة على المعنيين في آن واحد مثل ما ذهب إليه القاموس المصور (2000) من أن " التقويم هو إزالة الاعوجاج، فقوم شيئا معناه جعله مستقيما و هذا نقيض عوجه، كما يقال قوم فكرة أو نحوها أي بين قيمتها ". ومن هنا يبدو أن استخدام مصطلح التقويم مهم للحديث عن تلك العملية التربوية التي يقصد منها كما عرفها بوسنة (2004) " فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء, ويشمل أيضا اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة(ص47).

و القياس مصطلح مرتبط بشكل كبير بالتقويم التربوي , معناه لغة ما أشار إليه القاموس المصور " تقدير الشيء المادي بوحدة معينة " و هذا يدل على أن القياس يقدر الأشياء تقديرا كميا . و هذا يوافق المعنى الاصطلاحي إلى حد كبير إذ عرفه جيلفورد (GUILFORD 1973) بأنه " نسب مقادير عددية (أرقام) إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية "(بوسنة 2004 ــ ص47).

كما يمكن أن نعرف القياس عموما و القياس التربوي على وجه الخصوص أنه قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء أو الظواهر بطريقة كمية, ذلك أن القياس يعتمد في جوهره على استخدام الأعداد.

و يرتبط مفهوم القياس بالتقويم إذ يعرف ثورندايك و هاجن Thorndike & Hagen) 1969) حسب ما ذكره نادو (Nadeau 1988) التقويم بأنه " مصطلح مرتبط بشكل قوي بالقياس , و هو (أي التقويم) أكثر شمولية لكونه يضم إصدار حكم , إن وجود تقنيات قياس جيدة تمكن من إرساء قاعدة متينة للتقويم "(ص44) ذلك أن إصدار الأحكام تحتاج إلى معلومات (كمية) يوفرها القياس . و يدعم هذا الرأي إيبل Ebel (1965) حسب نادو (Nadeau 1988)الذي يعرف التقويم بأنه " حكم يصدر بناء على وجود مقاييس أحيانا، غير أنه في الغالب يصدر الحكم بناء على حوصلة مقاييس عديدة و حوادث مهمة و انطباعات ذاتية" (ص44). يتبين من خلال هذا التوضيح الذي قدمه ايبل Ebel أن عملية التقويم لا تتم بناء على مقياس معين إنما يكون إصدار الحكم بناء على ملاحظات و انطباعات ذا طابع ذاتي إلى جانب ما توفره المقاييس من بيانات، و هذا يعني أن التقويم عملية أشمل و أوسع من القياس الذي يعتبر وسيلة تستخدم في إصدار الأحكام. أما بالنسبة للاختبارات التحصيلية فهي كما عرفتها جيتلي (2008) " أحد أدوات القياس و التي تقدم معلومات عن مدى اكتساب و استيعاب الفرد للخبرات المعرفية بمستوياتها المختلفة و المهارات التي تم دراستها " (ص 78).

فالاختبارات بهذا المعنى هي وسيلة من الوسائل التي يستخدمها القياس بهدف توفير معلومات حول الفرد في مجال خاص و هو المجال التعليمي. على هذا الأساس يمكن القول أن العملية التي تقوم بها المدرسة اتجاه التلاميذ هي عملية التقويم التربوي التي تهدف إلى إصدار أحكام حول مكتسبات التلميذ النظرية و العملية

و السلوكية كما يمكن القول أن التقويم التربوي يستخدم وسائل منها المقاييس التي توفر معلومات كمية تساعد على إصدار الحكم و تعتبر الاختبارات التحصيلية إحدى

هذه المقاييس التي توفر معلومات و بيانات حول مدى تعلم التلميذ و اكتسابه للمعرفة المستهدفة (بما فيها السلوكات و المهارات ... الخ).

وسائل قياس التحصيل الدراسي:

يعتمد التقويم التربوي كما أوضحنا سابقا على أدوات أو وسائل القياس , و هي كثيرة و متنوعة بتنوع الأهداف من تطبيقها . و على العموم نجد عند دراستنا للتصنيفات المقترحة نوعين أساسيين من الاختبارات هي :

ـ **الاختبارات الموضوعية** التي يعرفها نادو (Nadeau 1988) بأنها اختبارات يكون تصحيحها موضوعيا ذلك أن في هذا النوع يقدم للتلميذ عدد من الأجوبة المحددة و ما عليه إلا الاختيار من بينها ما يراه مناسبا و صحيحا و بهذا فإن المصحح لا يجد مجالا لإصدار أحكاما ذاتية حول ما قدمه التلميذ من إجابات (ص 304) و من هذه الاختبارات الموضوعية نذكر:

- اختبار الاختيار من متعدد أي اختيار إجابة من بين عدة أجوبة مقترحة.
- اختبار الصواب و الخطأ إذ يطلب من التلميذ التعرف على الخطأ أو الصواب في المعلومات المقترحة عليه
- اختبار إعادة الترتيب حيث يطلب من التلميذ إعادة ترتيب سلسلة من المعلومات على شكل أحداث أو مراحل أو غيرها بحيث يكون الترتيب موافق لمخطط معين.
- اختبار الإجابة القصيرة حيث يطرح المعلم سؤالا محددا يجيب عنه التلميذ إجابة محددة و قصيرة باستخدام كلمة أو عبارة فقط .
- اختبار إكمال الجملة حيث يقدم فيه نص (أو جملة) تكون فيها مفردة أو عدة مفردات أساسية محذوفة و يقوم التلميذ بإيجادها بدقة و كتابتها .

ـ **الاختبارات الذاتية** و هي تلك الاختبارات التي يكون تصحيحها غير موضوعي بحيث تتدخل أثناء عملية التصحيح ذاتية المصحح إلى حد كبير

و يعرفها نادو (Nadeau 1988) بأنها تلك الاختبارات التي يطلب فيها من التلميذ أن " يعبر عن الإجابة الصحيحة بكلماته الخاصة . و عليه فأن عملية التصحيح لهذا الاختبار تخضع لتأثير من أراء و أحكام المصحح " (ص305). و من هذه الاختبارات نذكر:

- الاختبار الشفهي بحيث يقابل المعلم التلميذ و يطلب الإجابة على الأسئلة المطروحة بأحسن ما تمكنه معرفته و يقوم بعدها المعلم بإصدار حكم على هذه الإجابات بعد تقديرها.
- اختبار الإجابة المقترحة التي يعرض فيها للتلميذ عدد من الأسئلة التي تتطلب منه تقديم إجابات مكتوبة بشيء من التفصيل حيث على التلميذ أن يصيغ جملا و فقرات ليبين مدى تحكمه في المهارات أو في المعارف المستهدفة .

و إلى جانب هذه الاختبارات الموضوعية و الذاتية , فقد أشارت جيتلي (2008) إلى ضرورة " الحكم على الامتحانات لكل تلميذ حسب المادة الدراسية بمراعاة أعمال التلاميذ السنوية و أعماله الشفوية و الكتابية و العملية " (ص 82) , بمعنى أنه لا ينبغي الاكتفاء بالبيانات التي يحصل عليها المعلم من جراء تطبيقه للاختبارات إنما عليه أن يأخذ بعين الاعتبار حصيلة ما ينتجه من أعمال متنوعة نظرية و عملية لإصدار أحكام حول تحصيله الدراسي .

مناقشة مظاهر التوافق النفسي- الدراسي من خلال الدراسات السابقة:

من الصعب جدا أن نجد دراسة استهدفت المظاهر الثلاثة للتوافق النفسي- الدراسي حيث أن أهم ما دل عليه البحث البيبليوغرافي هو أن الدراسات اهتمت بمظهر أو على الأكثر بمظهرين . و من بين الدراسات التي نعتبر أنها قريبة جدا من موضوعنا ما يأتي:

الدراسة الأولى:

دراسة فتاحين سنة 2004 :

موضوع هذه الدراسة « دراسة التكيف النفسي – البيداغوجي لدى المعوق جسميا – نموذج خاص بالمتعلم المعوق بصريا أو حركيا ». و هي عبارة عن أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتورا في علم النفس من جامعة الجزائر – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – قسم علم النفس و علوم التربية، و ذلك خلال السنة الجامعية 2004/2003.

طرحت هذه الدراسة إشكالية التكيف النفسي البيداغوجي لدى المتعلم المعوق بصريا أو حركيا ، مستفسرة على مدى قدرة المتعلم على التكيف مع التكفل البيداغوجي عموما و مع التكوين المهني خصوصا باعتبار أن التكيف شرط أساسي لاندماج المعوق مهنيا.

و قد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو الوصول إلى نموذج للتكيف النفسي – البيداغوجي – لدى المعوق بصريا .

فرضيات البحث : تمحورت الفرضيات في هذه الدراسة حول العلاقات بين بعدي التكيف و هما التكيف النفسي من خلال معايشة الإعاقة و التكيف البيداغوجي من خلال المشاركة في العملية البيداغوجية و مظاهرهما المختلفة: تقبل الإعاقة و الثقة في الذات و الإعاقة من جهة و العملية البيداغوجية من جهة ثانية ، كما توجد علاقة على شكل ارتباط موجب بين مظهري التكييف النفسي البيداغوجي إلى جانب تأثير العوامل الداخلية و الخارجية المتمثلة في ظروف المتعلم المعوق بصريا أو حركيا – في تكيف هذا الأخير.

عينة البحث :

تتألف العينة من 150 متعلما من بينهم 33 معوق بصري و 117 معوق حركي موزعين من جهة حسب اختصاص التكوين و المركز و من جهة حسب الجنس والسن.

ميدان البحث :

1 – مركز التكوين و التعليم المهنيين الخاص بالمعوقين جسميا الكائن بالطرق الأربعة بالقبة.

2 – المركز الوطني خميستي للتعليم و التكوين المهنيين الخاص بالمعوقين جسميا.

التقنيات المستخدمة :

استخدمت في هذه الدراسة :

1 مقياس الثقة في الذات .

2 مقياس تقبل الإعاقة.

3 مقياس قائمة الصفات .

نتائج الدراسة :

- تأثر الثقة في الذات لدى المعوق بصريا أو حركيا بشكل واضح بمدى رضاه بالآلام الناتجة عن الضرر النفسي – الاجتماعي الناتج عن عاهة بمعنى أن هناك علاقة بين الثقة في الذات و تقبل الإعاقة فكلما ارتفعت درجة تقبل الإعاقة ازدادت درجة الثقة في الذات لدى المعوق بصريا أو حركيا .
- توجد علاقة كبيرة في أغلب الحالات بين التحصيل المعرفي للمتعلم المعوق وبين توافقه العلائقي .

إن البحث في موضوعنا هذا مكننا من الإطلاع على بعض الدراسات التي لها علاقة به و قد لفت انتباهنا ثلاث دراسات نرى أنها تصب في صلب الموضوع الذي بين أيدينا.

الدراسة الثانية:

بحث جامعي لبن بريكة سنة 2002 .

قام بن بريكة (2002) ببحث في إطار تحضير رسالة لنيل شهادة الماجستير من جامعة وهران. تقدم ببحثه خلال السنة الجامعية 2002/2001 انطلق الباحث من سؤال هو : ما مدى ارتباط مستوى دافعية الإنجاز بمستوى استراتجيات المتعلم الدراسية و منها مدى ارتباط مستوى إستراتيجية المتعلم الدراسية بمستوى تحصيله العام ؟ و قد افترض بن بريكة أن هناك ارتباط موجب بين مستوى دافعية الإنجاز و

إستراتيجية التعلم و أن هناك ارتباط موجب أيضا بين هذه الإستراتيجية ومستوى التحصيل الدراسي العام بأنه مقدار ما يحصل الطالب من المعارف نتيجة لأدائه في اختبارات سنة أو سنوات دراسية كاملة في كل المواد التي يدرسها .

عينة البحث:

أعتمد الباحث على عينة من مائتين طالب و طالبة في التعليم الثانوي نصفهم في التخصصات الأدبية و النصف الآخر في التخصصات العلمية و قد توزعت العينة على الجنسين بالتساوي بمعنى 100 طالب من الذكور و 100 طالبة من الإناث ، وقد توزعت هذه العينة حسب مستوى تحصيلهم إذ عمد الباحث إلى اختيار 64 طالبا من المتفوقين و72 طالب من العاديين و 64 طالبا من المتأخرين .

استخدم في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز و مقياس إستراتيجية المتعلم الدراسية.

نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كالآتي :

يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز و إستراتيجية المتعلم الدراسية بمعنى أن ارتفاع أو انخفاض أحدهما يؤثر في الآخر ، كما يوجد ارتباط بين مستوى دافعية الإنجاز و مستوى التحصيل الدراسي إلى جانب ارتباط بين مستوى التحصيل و إستراتيجية الإنجاز .

الدراسة الثالثة:

د . فتحي السيد عبد الرحيم – جامعة الكويت (2003).

موضوعها : الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض الممارسات الأسرية – التطبيع الاجتماعي للأطفال المعوقين .

الإشكالية : استكشاف العلاقات المحتملة بين درجة الدافعية للإنجاز لدى الأطفال المعوقين و بين بعض الخبرات التي يمارسها الآباء و الأمهات في تنشئة هؤلاء الأطفال .

هدف الدراسة: استقصاء الأصول النفسية – الاجتماعية للدافعية إلى الإنجاز في إطار عضوية الطفل المعوق في جماعة الأسرة .

فرضيات الدراسة:

تمحورت الفرضيات حول مستوى الدافعية للإنجاز والممارسات الأسرية إذ أن مستوى الدافعية لدى المعوقين يميل إلى الانخفاض وأن الإنجاز لديهم يكون نابعا من المسايرة بدلا من الإنجاز عن طريق الاستقلال و على الإنجاز ترتبط بمستوى الدافعية لدى الأبناء .

العينة:

تتكون من مجموعتين من المراهقين والمراهقات إحداهما أفرادها عاديين و عددهم 60 و الأخرى أفرادها من المعوقين و عددهم 55 ، منهم 30معوق بصريا و 25 معوقا حركيا (مشلولين) . ينتمي أفراد العينة كلهم إلى مستوى الصف الرابع المتوسط.

إضافة إلى اختيار مجموعة من أباء و أمهات مكفوفين و المصابين بالشلل و الذين يشكلون بمجملهم 80 أسرة .

التقنيات المستخدمة:

– مقياس فرعي من مقياس التفضيل الشخصي و هو اختبار مقنن عل البيئة العربية و يهدف إلى تقدير عدد من الحاجات النفسية التي حددها Murray استبيان C.P.I (California Psychologicale Inventory) لتقدير عوامل الميل و الدافعية التي تؤدي إلى سهولة الإنجاز حيث تكون المسايرة سلوكا إيجابيا .

– استبيان C.P.I لتقدير الدافعية عن طريق عوامل الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس باعتباره سلوكا إيجابيا .

نتائج الدراسة :

- الفروق بين العاديين و المعوقين في الإنجاز عن طريق الاستقلال أكثر دلالة و وضوحا من الفروق بين المجموعتين في الإنجاز عن طريق المسايرة بمعنى أن المعوقين يميلون إلى الإنجاز عن طريق المسايرة أكثر مما يميلون إلى الإنجاز عن طريق الاستقلال مقارنة بأقرانهم من العاديين.
- هناك علاقة واضحة بين تدريب الأسرة للطفل المعوق و إتاحة الفرص أمامه للاستقلال وبين الدافعية إلى الإنجاز عن طريق الاستقلال و الاعتماد على النفس .
- هناك علاقة وثيقة بين توفير الأسر لغرض التدرب على الإنجاز عن طريق المسايرة لدى هؤلاء الأبناء .

<u>الدراسة الرابعة:</u>

خليفة السقار :

عنوان الدراسة : « دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي و التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا » .

- هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطالب وصفه من جهة، و بين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية .

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (350) تلميذا من الصفين الأول الإعدادي، والثالث الإعدادي من مدارس مدينة الرمثا الحكومية اختيروا بطريقة عشوائية ، وقام الباحث بتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي ، الذي قام بتعديله ليناسب البيئة الأردنية.

- لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول الإعدادي و الثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

- كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول الإعدادي و الثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي ، تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل الدراسي ،
و مستوى الصف الدراسي .
- و بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ و تكيفهم الاجتماعي المدرسي .

الدراسة الخامسة:

دراسة صرداوي نزيم 2008

موضوع هذه الدراسة هو " المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي – دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " و هي عبارة عن أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علوم التربية و ذلك خلال السنة الجامعية 08/07.

طرحت هذه الدراسة إشكالية علاقة كل من دفع الانجاز و تقدير الذات و القلق كمحددات غير ذهنية للتفوق الدراسي أي دراسة العلاقة بين المحددات غير الذهنية المتمثلة في دافع الانجاز و تقدير الذات و القلق و مستوى تفوق التلميذ الدراسي من جهة و معرفة الفروق بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من الذكور و الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل محدد من المحددات الثلاثة المذكورة من جهة أخرى.

فرضيات البحث:

تمحورت فرضيات هذه الدراسة حول العلاقات الموجودة بين التفوق الدراسي و كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات و هي موجبة , إلى جانب الإرتباط السالب بين التفوق الدراسي و القلق سواء كان القلق حالة أو سمة . هذا من جهة و من جهة أخرى تفترض هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المتفوقين و المتأخرين من الذكور و الإناث في دافع الإنجاز و تقدير الذات حيث يتفوق التلاميذ و التلميذات المتفوقون دراسيا في مستوييهما بينما يقل مستوى القلق لدى المتفوقين دراسيا من الذكور و الإناث .

كما تطرقت الدراسة إلى الفروق الموجودة بين الذكور و الإناث بحيث يفترض أن تكون درجات كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات لدى الذكور أعلى .

كما يفترض أن تكون درجة القلق أعلى منها لدى الذكور

عينة البحث:

تتألف العينة من 4789 تلميذ متمدرس بالسنة الثالثة ثانوي منهم 2964 من الإناث بنسبة 61,90 ٪ من مجموع العينة

ميدان البحث:

أجريت الدراسة الميدانية بخمس مؤسسات تربوية من مقاطعة الدار البيضاء بولاية الجزائر.

التقنيات المستخدمة:

استخدمت في هذه الدراسة مقياس دافع الإنجاز و تقدير الذات إلى جانب اختيار حالة و سمة القلق للكبار.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة من خلال النتائج المتحصل عليها أن فرضيات الارتباط قد تحققت على مستوى عينة الدراسة حيث ثبت وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين دافع الإنجاز و التفوق الدراسي من جهة و بين تقدير الذات و التفوق الدراسي من جهة ثانية , كما ثبت وجود علاقة سالبة عكسية و دالة إحصائيا بين القلق و التفوق الدراسي و هي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه البحوث السابقة كما تحققت في هذه الدراسة فرضيات الفروق بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من الذكور و الإناث في دافع الإنجاز و تقدير الذات و القلق و هي نتيجة تتفق أيضا مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة .

بينما لم تتحقق فرضيات الفروق بين الجنسين في كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات و القلق.

يستخلص مما سبق أن هناك عدة دراسات اهتمت بالتحصيل الدراسي, غير أنها اختلفت في تناوله من ناحية أخرى، إذ أنه بينما انصب اهتمام البعض في البحث عن العلاقة بين التحصيل الدراسي و دافع الإنجاز أو إستراتيجية المتعلم و علاقتها بمستوى التحصيل أو دور المحددات غير الذهنية في التفوق الدراسي, فقد ركز البعض الآخر على إشكالية التكيف و مدى تأثيره على التعلم و التكوين.

و مهما كان الاختلاف في تناول هذه الدراسات للموضوع فإنها تصب في بعض أبعاد هذا البحث.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

تمهيـــد

إن من أهم ما يهدف إليه الجانب الميداني من هذا البحث هو محاولة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية. إلا أن مصداقية هذه الإجابة ، و إن كانت تتوقف على البيانات التي جمعها الباحث و كيفيته في معالجتها سواء نظريا أو تطبيقيا، فإن مما لا شك فيه أن أهم ما يحددها هو المنهجية المتبعة من قبل الباحث. لذلك قبل أن نعرض و نناقش هذه البيانات، نحاول من خلال هذا الفصل تقديم المنهجية المتبعة للتعرف على خطواتها الأساسية:

- الفرضيات،
- الدراسة الاستطلاعية،
- المنهج المتبع،
- المجتمع الأصلي و عينة البحث،
- مجال الدراسة الميدانية،
- التقنيات المستخدمة في جمع البيانات الميدانية،
- الإجراءات العملية المتبعة في جمع البيانات الميدانية،
- التقنيات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

1 فرضيات البحث:

سمحت المعالجة النظرية للموضوع باقتراح إجابات على التساؤلات التي أثارتها الإشكالية المطروحة، و إن كانت هذه الأخيرة مؤقتة.

الفرضية الأولى:

يساعد التكفل التربوي بالصغير المعوق بصريا على التوافق النفسي الاجتماعي الذي يتجلى من خلال توافقه النفسي و توافقه الدراسي.

الفرضية الثانية:

يبدو التوافق النفسي– الدراسي في:

– ارتفاع مستوى تقبل التلميذ لإعاقته،

- ارتفاع مستوى دافع الإنجاز لديه،
- ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي.

الفرضية الثالثة:

يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل الذاتية هي السن والجنس و عدد الإخوة و رتبة الطفل بين إخوته.

الفرضية الرابعة:

يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بالإعاقة من خلال درجتها و سن الإصابة بها.

الفرضية الخامسة:

يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بالظروف الاقتصادية و الثقافية لأسرة المعوق (دخل الوالدين، نوع السكن، المستوى التعليمي لكل من الأب و الأم).

2 الدراسة الاستطلاعية:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ميدان الدراسة و مجتمعه، حيث سمحت بالتآلف مع أفراد العينة من ناحية و الإلمام بكيفية التكفل المدرسي بالمعوّقين بصريا.
لقد تمت الدراسة بإجراء مقابلات في بداية الأمر مع الطاقم الإداري و التربوي المشرف على التلاميذ و ذلك لعدة أيام حيث تمكنا من الحصول على معلومات حول الوضع العام لكل من المدرسة و التلاميذ المتمدرسين فيها .
ثاني خطوة في هذه الدراسة الاستطلاعية تمثلت في الاتصال بالتلاميذ للتعرف على مجتمع الدراسة بهدف تحديد العينة . بعدها تم التعامل مع الأفراد المختارين للعينة عن طريق مقابلتهم خلال مختلف أوقات النهار لا سيما منها أثناء الفترات التي يقضونها في ساحة المدرسة و ذلك بهدف التآلف معهم و طمأنتهم بأن العمل معهم ليس لامتحانهم إنما هو بحث جامعي .

كما سمحت الدراسة باختبار صلاحية التقنيات (وضوح أسئلة الاستبيان و مدى ثبات التقنيتين الأخريين)

3 المنهج المتبع:

إن من أهم شروط البحث العلمي هو إجراءه بإتباع منهج علمي، علما أن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث اختيار من بين المناهج العلمية ما يتماشى و متطلبات الموضوع.

انطلاقا مما سبق، فقد تبيّنَ أن المنهج الواجب إتباعه هو المنهج الوصفي.

إن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة و توضيح خصائصها. يفي المنهج الوصفي بتجميع البيانات التي تصف النظم و العلاقات الاجتماعية من حيث بيئتها و وظيفتها لمعرفة واقع الأحداث في المجتمع المطلوب دراسته (إحسان مصطفى الشعراوي ، فتحي علي يونس 1984، ص 35) . و يتناول ما هو كائن من ظواهر و وقائع و أحداث و يقوم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة و التعرف على المتفرقات و الاتجاهات عند الأفراد والجماعات (جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خير كاظم 1978 ص 36) .

4 العينـــــة:

يفترض أنّ المجتمع الأصلي للدراسة يتكوّن من التلاميذ المعوقين بصريا المتمدرسين بمدرسة العاشور للمكفوفين باعتبارها حسب المعلومات المقدمة لنا في وزارة التضامن الوطني أنها أهم مدرسة من بين الثمانية عشر (18) مدرسة المخصصة للمكفوفين و الموزعة عبر القطر، ذلك ل احتضانها لأكبر عدد من المتمدرسين المكفوفين.و قد روعي في اختيار أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة الشروط الآتية:

- أن تكون الإعاقة لديهم بصرية فقط أي أن لا ترتبط بإعاقة أخرى جسمية أو عقلية.

- أن يتراوح سن أفراد العينة بين 12 سنة و 20 سنة، لضمان نوع من التجانس بينهم باعتبار انتماءهم إلى نفس المرحلة و هي مرحلة المراهقة.

و بذلك جاءت العينة في هذه الدراسة تتألف من اثنين و تسعون معوقا بصريا متمدرسا بمدرسة العاشور للمكفوفين بالجزائر العاصمة.

و رغم أن العينة هي – كما يتفق حولها المختصون– جزء من المادة كلها، يمثلها تمثيلا كميا (بالحجم) و كيفيا (بالاشتراك في بعض الخصائص) فإن طبيعة مجتمع الدراسة جعلتنا نختار كل التلاميذ المعوّقين الذين تتوفر فيهم الشروط المذكورة أعلاه، موزعين حسب السن و الجنس كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجنس / السن	إناث		ذكور		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	8	8.69	3	3.26	11	11.95
13	4	4.34	8	8.69	12	13.03
14	8	8.69	4	4.34	12	13.03
15	8	8.69	13	14.13	21	22.82
16	8	8.69	6	6.52	14	15.21
17	8	3.26	5	5.43	08	8.69
18	4	4.34	4	4.34	08	8.68
19	1	1.08	3	3.26	04	4.34
20	0	00	2	2.17	02	2.17
المجموع	44	47.78	48	52.14	92	99.98

(1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس و السن

كما توزع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي ذكورا و إناثا كالآتي:

المستوى	عدد الذكور		عدد الإناث		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
سنة الثالثة ابتدائي	02	2.17	02	2.17	04	4.34
سنة الرابعة ابتدائي	06	6.52	05	5.43	11	11.95
سنة الخامسة ابتدائي	05	5.43	05	5.43	10	10.86
سنة السادسة أساسي	09	9.78	03	3.26	12	13.04
سنة الأولى متوسط	08	8.69	12	13.04	20	21.73
سنة الثانية متوسط	02	2.17	06	6.52	08	8.69
سنة الثالثة متوسط	09	9.78	06	6.52	15	16.30
سنة الرابعة متوسط	07	7.60	05	5.43	12	13.04
المجموع	48	52.17	44	47.82	92	99.99

(2) توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

توزع أفراد العينة حسب درجة إصابتهم بالإعاقة البصرية كالآتي:

النسبـــة	العـــدد	درجة الإصابة
22.82	21	عمـــى كلــــي
39.13	36	شبــــه عمــــى
20.65	19	إعاقة بصرية شديدة
17.39	16	إعاقــــــة بصرية
99.99	92	المجمــــــــوع

(3) توزيع أفراد العينة حسب درجة الإعاقة

يستخلص من البيانات التي تعرضها الجداول الثلاثة أن:

- كل أفراد العينة مراهقين بحيث يتراوح سنهم بين 12 و 20 سنة و إن كان أغلبهم في المرحلتين الأولى و الثانية من المراهقة.
- رغم أن الذكور أكثر من الإناث، يبقى الفرق بينهما قليل جدا حيث لا يصل إلى 5 %.
- يتوزع التلاميذ من أفراد العينة على مختلف السنوات الدراسية الابتدائية والمتوسطة، و إن كان أكثر من نصفهم أي ما يقارب 60 % في مرحلة التعليم المتوسط.
- 82,60 من أفراد العينة غير مستقلين بصريا لشدة إعاقتهم.

5 ميدان البحث :

أنجزت الدراسة بمدرسة المكفوفين الكائنة في الجزائر العاصمة بمنطقة العاشور، وهي أول مدرسة متخصصة في الجزائر ، تقوم باستقبال تلاميذ من ذوي القصور البصري و الكف التام .

تتربع المدرسة على مساحة تقدر بـــ 39900 م^2، و يعود تاريخ تشييد البناية إلى 1860 ميلادي.

<u>التسيير الإداري:</u>

تضم المدرسة عدة مصالح تشترك في تسييرها إداريا و توفير الرعاية التربوية و الاجتماعية للتلاميذ المتمدرسين بها و هي :

- مصلحة الدراسات .
- مصلحة الرعاية النفسية و الطبية و الاجتماعية .
- المصالح العامة (المطبخ، الصيانة...إلخ)

إلى جانب هذه المصالح تتوفر هذه المدرسة على مرافق هي:

- مكتبة ناطقة.
- قاعة للموسيقى.
- قاعة للإعلام الآلي.
- مخبر للعلوم الطبيعية.
- قاعة للأشغال الثقافية و التربوية.
- قاعة للرياضة.
- مصلى للتلاميذ.

<u>الحياة المدرسية:</u>

تستقبل المدرسة ما يفوق 150 تلميذا من مختلف ولايات الوسط من بينهم تلاميذ لم يسبق لهم التمدرس خارج المدرسة و آخرين تم توجيههم من مدارس التربية الوطنية

بسبب إصابتهم بإعاقة بصرية ، فينضم هؤلاء التلاميذ بمستويات دراسية متفاوتة و بأعمار مختلفة تتراوح بين 5 سنوات و 20 سنة .

- تعمل المدرسة بنظام داخلي و نصف داخلي .
- يتكون طاقم التأطير من مربين مختصين و أساتذة للتعليم المختص

و أساتذة للتعليم الابتدائي و المتوسط، كما يتكون الطاقم من أخصائيين نفسانيين و طبيب و مساعدة اجتماعية ، إضافة إلى المكتب البيداغوجي الذي يضم عدد من المدرسين و الإداريين المشرفين على الحياة المدرسية و نظام المدرسة .

المناهج الدراسية المطبقة:

- تطبق المدرسة سواء في التعليم التحضيري أو التعليم الابتدائي أو المتوسط المناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية.
- تنفذ المناهج باستخدام طرائق و أساليب و وسائل بيداغوجية خاصة بالتلميذ الكفيــف و على رأسها طريقة البرايل Braille .

إلى جانب تلقي التلاميذ لدروسهم في مختلف المواد الدراسي تضمن المدرسة تكفلا بتنمية حواس الطفل و تنمية مهاراته، و تمكينه من الاستقلالية الذاتية. ويتم تطبيق هذا البرنامج الخاص بالتربية الحسية خلال الطور الأول من التعليم.

6 التقنيات المستخدمة في جمع البيانات الميدانية:

استوجبت طبيعة الموضوع و الإشكالية المطروحة و كذا الفرضيات المقترحة ، استخدام التقنيات الآتية لجمع البيانات الضرورية:

1. استبيان.
2. مقياس دافع الإنجاز.
3. مقياس تقبل الإعاقة.

بالإضافة إلى الكشوف المدرسية للتلاميذ.

6-1 الاستبيان:

يتكون الاستبيان الذي قمنا بتصميمه من أربع عشرة سؤال (14) موزع على خمسة محاور هي كالآتي :

- **المحور الأول:** و يضم أربعة (4) أسئلة، تهدف إلى جمع معلومات عامة حول سن التلميذ و جنسه و عدد إخوته و مرتبته من بين إخوته.
- **المحور الثاني:** و يضم ثلاثة أسئلة تهدف إلى جمع معلومات حول الإعاقة التي يعاني منها التلميذ من خلال درجة الإعاقة و أصلها و سببها و سن إصابة التلميذ بها.
- **المحور الثالث:** و يضم سؤالين، يهدفان إلى جمع معلومات حول الحالة الاجتماعية للوالدين و مع من يعيش التلميذ المعوق.
- **المحور الرابع:** و يضم سؤالين، يهدفان إلى جمع معلومات حول المستوى التعليمي للوالدين (الأم و الأب)
- **المحور الخامس:** و يضم ثلاث أسئلة تهدف إلى جمع معلومات حول المستوى الاقتصادي للوالدين و يشمل مهنة الوالدين و نوع المسكن.

6-2 مقياس دافع الانجاز:

المقياس هو استبيان لقياس دافع الإنجاز Questionary Measure of achievement Motivation.

أعد هذا المقياس في الأصل هـــ. ج. م هيرمانز H.J.M HERMANS

و ترجمه إلى اللغة العربية فاروق عبد الفتاح موسى. عند صياغة عبارات المقياس استخدمت المؤشرات العشرة التي تميز مرتفعي الدافع عن منخفضي الدافع وهي:

1. مستوى الطموح المرتفع.
2. السلوك الذي تقل فيه المغامرة.
3. قابلية التحرك إلى الأمام.
4. المثابرة.

5. الرغبة في إعادة التفكير في التقنيات.
6. إدراك سرعة مرور الوقت.
7. الاتجاه نحو المستقبل.
8. اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
9. البحث عن التقدير.
10. الرغبة في الأداء الأفضل .

يتكون المقياس من 28 فقرة، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات و يوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار منها العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة وذلك بوضع عبارة (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة .

مع الإشارة إلى أنه تنقسم فقرات المقياس إلى قسمين:

- قسم خاص بدافع الإنجاز الدراسي و عدد فقراته أربع عشرة (14).
- قسم خاص بدافع الإنجاز المهني و عدد فقراته أربع عشرة (14) كذلك.

و نظرا لطبيعة موضوع البحث فقد اقتصرنا على القسم الأول الخاص بدافع الإنجاز الدراسي.

طريقة تقدير الدرجات:

يتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإيجابية أو سلبية الفقرة أو العبارة. فبالنسبة للفقرات الإيجابية ذات الخمس احتمالات تعطى العبارة أ – ب – ج – د – هـ الدرجات 5 – 4 – 3 – 2 – 1 على الترتيب ، بينما تمنح للفقرات السالبة العبارات أ – ب – ج – د – هـ الدرجات 1 – 2 – 3 – 4 – 5 على الترتيب نفس الشيء بالنسبة للفقرات التي يليها 4 عبارات .

و طبقا لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله 130 درجة، كما تكون أقل درجة يمكن الحصول عليها هي 28.

و مما تجدر الإشارة إليه أنه نظرا لطبيعة المقياس من جهة و طبيعة موضوع البحث من جهة أخرى، ارتأينا اختيار الجزء من المقياس الخاص بدافع الإنجاز الدراسي، و هي أربعة عشر (14) فقرة.

الفقرات المختارة هي:

3– 6 – 9 – 10 – 11 – 12 – 17 – 18 – 19 – 22 – 23 – 24 – 25 – 28 حيث 11 فقرة موجبة و 3 فقرات سالبة، و يترتب عن هذا الاختيار أن تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله 62 درجة، كما تكون أقل درجة يمكن الحصول عليها هي 14 .

الخصائص السيكوميترية للمقياس:

صدق الاختبار :

- عرض الاختبار على ثمانية محكمين مختصين لتحديد ما إذا كانت الفقرة تنتمي لدافع الانجاز و مع مطالبتهم بتحديد ايجابية أو سلبية كل فقرة حيث دل تقييم هؤلاء المحكمين أن الفقرات تنتمي إلى دافع الانجاز و إن كانت 19 فقرة من فقراته موجبة و 9 فقرات سالبة .

الفقرات الموجبة هي: 2 – 5 –6 – 7 – 8 – 11 – 12 –13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26

الفقرات السالبة هي: 1 – 3 – 4– 9 – 10 – 15 – 16 – 27 – 28 .

كما تجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في معالجة بيانات الدراسة الميدانية تم التأكد من صلاحية المقياس من خلال التأكد من ثباته و ذلك بواسطة التجزئة النصفية، ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية، ثم تحويله إلى معامل الثبات و ذلك كما يأتي:

ثبات الاختبار:

طبق المعيار على عينة من البنين و البنات في المراحل الإعدادية و الثانوية والجامعية من الأعمار 13 إلى 24 سنة ، بلغ حجم العينة كلها 598 فردا منهم 376 ولد و 226 بنت تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة Alpha coefficient و

تجدر الإشارة إلى أن هذه المعادلة حسب (W. Metrrens) تطبق في حالة الاختبارات التي ليست من نوع خطأ – صواب أو نعم – لا .

6-3 مقياس تقبل الإعاقة:

قام بتصميم مقياس تقبل الإعاقة فتاحين (2004) انطلاقا من تحديدها لمفهوم تقبل الإعاقة إجرائيا، و يرمي المقياس إلى التعرف على مدى تقبل الإعاقة، و ذلك من خلال ثلاث مؤشرات أساسية هي:

- تقبل العاهة و العجز و أرقام فقراته في المقياس هي 03 – 08 – 15 – 22 – 25 – 29 – 30.

و درجاتها تمتد على خط سيكولوجي يتراوح بين (0 – 32) حيث يمثل:

0 : انعداما لتقبل الإعاقة و العجز .

1 – 8 : تقبل ضعيف للعاهة و العجز .

9 – 16 : تقبل متوسط للعاهة و العجز .

17 – 24 : تقبل عال للعاهة و العجز .

25 – 32 : تقبل عالي جدا للعاهة و العجز .

- تقبل الاستجابة الاجتماعية و فقراته في المقياس هي 02 – 04 – 05 – 07 –09– 11 – 14 –17 –19 – 21 – 24 – 27 – 28

و درجاته تمتد على خط سيكولوجي يتراوح بين 0 و 52 حيث:

0: انعدام تقبل الاستجابة الاجتماعية .

1 – 13: تقبل ضعيف للاستجابة الاجتماعية .

14 – 26 : تقبل متوسط للاستجابة الاجتماعية .

27 –39 : تقبل عال للاستجابة الاجتماعية .

40 – 52 : تقبل عال جدا للاستجابة الاجتماعية .

- السعي إلى تجاوز الإعاقة و فقراته في المقياس هي : 01– 06– 10– 13– 16– 18– 20– 23– 26 .

و درجاته تمتد على خط سيكولوجي يتراوح بين 0 و 36 ، حيث :

0 = انعدام السعي إلى تجاوز الإعاقة .

1-9 = سعي ضعيف لتجاوز الإعاقة .

10- 18 = سعي متوسط لتجاوز الإعاقة .

19-27 = سعي عال لتجاوز الإعاقة .

28-36= سعي عال جدا لتجاوز الإعاقة .

أما درجات تقبل الإعاقة المتكونة من مجموع درجات المحاور الثلاثة فهي تتوزع على خط سيكولوجي يمتد من 0 إلى 120 و يضم أربعة درجات :

0 = رفض الإعاقة .

(1-45) تقبل ضعيف للإعاقة .

(46-80) تقبل معتدل للإعاقة .

(81-120) تقبل عال للإعاقة .

الخصائص السيكوميترية للمقياس:

صدق المقياس: الذي تم التأكد منه أثناء إعداد المقياس (فتاحين 2004) و ذلك بإتباع الخطوات الآتية:

- ضم المقياس في صورته الأولى 45 سؤالا عرضت على محكمين مختصين و كذلك على مختصين في اللغة للتصحيح اللغوي للفقرات .
- طبق المقياس في صورته الأولى على عينة من 85 شابا معوق جسميا لاستخراج النسب المئوية للإجابات بهدف حذف الفقرات التي جاءت الإجابة عنها على نفس المنوال من قبل أفراد العينة مما يعني غياب القدرة التمييزية فيها ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات نفس المؤشر. وكانت النتيجة إلغاء الفقرات التي لم تكن لها دلالة إحصائية عند القيمة "ت" 0,05 و كان عددها 15 فقرة و أبقي على 30 فقرة أصبحت هي المشكلة لمقياس تقبل الإعاقة بمؤشراته الثلاث .

ثبات المقياس: للتأكد من الحصول على نفس النتائج إذا أعيد تطبيق المقياس على الأفراد في نفس الظروف اعتمد على التجزئة النصفية لنتائج الفقرات الثلاثين النهائية، و قد كان معامل الارتباط بين الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية يساوي 0.88 و على أساسه معامل الثبات 0.93 ، مما يعبر عن مستوى عال من الثبات ويدل على صلاحية استخدامه في الدراسة الميدانية.

و مما تجدر الإشارة إليه هنا كذلك، أنه قبل البدء بمعالجة بيانات الدراسة الميدانية، تم قياس ثبات هذا المقياس بالنسبة لعينتنا. و قد قمنا في ذلك بالتجزئة النصفية لفقرات المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات فقراته الزوجية و الفردية فكانت النتيجة 0,71 .ثم تحويل معامل الارتباط إلى معامل الثبات بتطبيق قانون براون Braoun فكانت النتيجة 0,83 مع دلالة إحصائية عند النسبة 0,01.

7. الإجراءات العملية المستخدمة في البحث:

نظرا لطبيعة الإعاقة التي يعاني منها أفراد العينة و هي الإعاقة البصرية ، فإن الباحثة قامت بالإجراءات الآتية :

- إجراء مقابلة مع أفراد العينة فرادي حيث كانت تقرأ عليهم أسئلة كل من الاستبيان و كذا عبارات فقرات مقياسي دافع الإنجاز و تقبل الإعاقة، لكي يجيب عليها المفحوصون و تقوم الباحثة بتسجيل إجاباتهم.
- قامت الباحثة بالاتصال بإدارة المدرسة في نهاية السنة الدراسية للحصول على كشوف التلاميذ الفصلية و السنوية للسنة الدراسية 2007/2006 ، وإجراء مقابلات للحصول على معلومات حول سير الدراسة و التكفل بالتلاميذ.

7. التقنيات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

تبعا للمنهج العلمي المتبع فقد لجأنا أساسا إلى الإحصاء الوصفي، و ذلك بـــ:

- التكرارات و النسب المئوية،
- استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري،

- حساب التباين بين العينات عن طريق حساب المربعات بين العينات.
- حساب التباين العينات عن طريق حساب المربعات داخل العينات.
- حساب نسبة "ف" عن طريق قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر.
- حساب درجة الحرية لاستخدامها في الكشف عن مستوى الدلالة أو المعنى الإحصائي لنسبة "ف" المحسوبة و ما يقابلها من نسبة "ف" النظرية.

إذا كانت نسبة "ف" المحسوبة أقل من نظيرتها في الجدول حسب مستوى الدلالة أو درجة الثقة المطلوبة, فإن الفرض يصبح مقبولا بمعنى لا يوجد فرق بين متوسطات العينات.

أما إذا كانت قيمة "ف" المحسوبة أكبر من نظيرتها في جدول التوزيع لقيم "ف" فإن الفرض يرفض بمعنى أن هناك فروقا جوهرية بين متوسطات العينة.

الفصل الثاني

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

يعد التوافق النفسي– الدراسي بالنسبة إلى المتعلم عموما، شرطا أساسيا لنجاحه عموما كما دلت على ذلك دراسات علمية كثيرة، تجعله يحتل أهمية كبيرة بالنسبة إلى اندماجه المهني و الاجتماعي. و تزداد هذه الأهمية بالنسبة إلى هذا المتعلم إذا كان معوقا بصريا، باعتبار أنه قد يكون هذا التوافق النفسي-الدراسي الوسيلة التي مكنه من تجاوز إعاقته و تعوضه عن ما تخلفه فيه هذه الأخيرة من مشاعر النقص. و إذا كان هذا التوافق ما هو إلا استجابة نفسية مدرسية يبديها التلميذ في العمليات التربوية، فإن أهم ما تم استخلاصه أثناء الدراسة النظرية أن هذه الاستجابة تكون لدى التلميذ المعوّق بصريا من خلال مجموعة من المظاهر النفسية– الدراسية من بينها:

- تقبل الإعاقة
- دافع الإنجاز
- التحصيل الدراسي.

إلا أن درجات أو مستويات هذا التوافق بمظاهره الثلاثة لا تكون بالضرورة نفسها لدى جميع التلاميذ المعوّقين بصريا و ذلك لاختلاف ظروفهم الداخلية

و الخارجية. و إذا كانت الدراسة الميدانية تسعى أساسا إلى محاولة الإجابة على الإشكالية و التأكد من فرضياتها، فإننا سنعمل من خلال هذا الفصل إلى:

- عرض مستويات المظاهر الثلاثة كل على حدة،
- التعرف على مدى وجود علاقة بينها،
- التعرف على بعض المتغيرات الذاتية و الأسرية المؤثرة فيها.

1.نتائج مظاهر التوافق النفسي– الدراسي:

لقد تم أثناء جمع البيانات قياس كل مظهر من المظاهر الثلاثة على حدة، و فيما يلي عرض و مناقشة كل مظهر على حدة أولا.

1.1. تقبل الإعاقة لدى التلميذ المعوق بصريا:

تمثل الإعاقة البصرية بكل ما تحمله من أضرار جسمية و وجدانية و اجتماعية من الخصوصيات التي يعيشها التلميذ المعوّق جسميا، لذلك اعتبر أثناء هذه الدراسة تقبلها من أهم الاستجابات المعبرة عن التوافق النفسي لديه. و من أول ما توصلنا إليه من تطبيق مقياس "تقبل الإعاقة" و تفريغ بياناته أن كل أفراد العينة قد تقبلوا إعاقتهم، و قد كان هذا التقبل عاليا لدى 60 منهم أو ما يعادل 65.21 %، و إن كان متوسطا لدى 32 منهم أو ما يعادل 34.78 %. و هذا حسب الجدول (4):

مستوى تقبل الإعاقة	التكرار	النسبة
عال	60	65.21
معتدل	32	34.78
ضعيف	00	00.00
المجموع	92	99.99

(4) توزيع مستوى تقبل الإعاقة لدى أفراد العينة

و لتحليل هذا التقبل من خلال تقبلهم لما ينجم عنها من آلام جسمية و نفسية و لردود فعل المحيطين بل و السعي إلى تجاوزها، فإنه يبدو من خلال النتائج المتحصل عليها بنفس المقياس أن أفراد العينة يتوزعون على المستويات الأربع المحددة في المقياس وهي : – ضعيف – متوسط – عال – عالي جدا – وذلك بالنسبة لكل مؤشر من المؤشرات الثلاث التي تدل على تقبل الإعاقة ، و ذلك كما يعرضها الجدول (05):

الدرجات / المؤشرات	تقبل العاهة (الأضرار الجسمية و النفسية)		تقبل الاستجابة الاجتماعية		السعي إلى تجاوز الإعاقة	
	التكرار	النسبة	التكرار	%	التكرار	%
ضعيف	02	2.17	0	0	0	0
معتدل	09	9.78	07	7.60	11	11.95
عال	47	51.08	56	60.86	26	28.26
عالي جدا	34	36.95	29	31.52	55	59.78
المجموع	92	99.98	92	99.98	92	99.99

(05) توزيع أفراد العينة حسب نتائج مؤشرات تقبل الإعاقة

يبين الجدول (05) أن الفئة من أفراد العينة الأكثر عددا بالنسبة لمؤشر تقبل الأضرار هي فئة ذات التقبل العالي و هي تمثل نسبة 51.08 % من مجموع أفراد العينة، وإذا أضفنا فئة ذات التقبل العالي جدا للأضرار الجسمية و النفسية للإعاقة والتي تشكل نسبة 36.95% مما يجعل عدد المتقبلين للضرر مرتفعا وهو 81 فردا أي ما يعادل نسبة 88.04%، مما يجعل هذه النتيجة تدل على أن هناك ميل بين أفراد العينة إلى تقبل العاهة تقبلا عاليا إذا ما قارناه بالمستويين المتوسط والضعيف واللذان يشكلان مع بعضهما نسبة 11.95% .

أما بالنسبة لتقبل الاستجابة الاجتماعية فإن الأمر لا يختلف عن نتائج في المؤشر الأول فنسبة التقبل العالي للاستجابة تمثل 51.08 % ونسبة التقبل العالي جدا تمثل 31.52 %. وهما بهذا يمثلان الأغلبية بينما لا تتجاوز نسبة متوسطي تقبل الاستجابة الاجتماعية 7.80% في حين انعدم ضعف تقبل الاستجابة الاجتماعية لدى أفراد العينة مما يدل على أن اغلب أفراد هذه العينة يميلون إلى تقبل الاستجابة الاجتماعية لإعاقتهم.

كما تبين النتائج المستخلصة من بيانات مقياس تقبل الإعاقة أن 59.78 % من أفراد العينة يبدون السعي إلى تجاوز الإعاقة بشكل عالي جدا وإذا أضفنا أصحاب المستوى العالي فإننا نحصل على نسبة 88.04 % إن هذه النتائج تدعم الارتفاع في مستوى المؤشرات الثلاث لتقبل الإعاقة. إن نسبة الأفراد الذين لديهم مستوى عام للإعاقة عال وعالي جدا تشكل 94.47 % بينما لا تشكل فئة متوسطي التقبل سوى نسبة 6.52 % أما عن ضعاف التقبل فهي فئة منعدمة تماما بين أفراد العينة. الأمر الذي قد يسمح باستخلاص أهمية التكفل التربوي و اعتباره عاملا من العوامل المساعدة على المعايشة الإيجابية للإعاقة و الحد من آثارها السلبية.

2.1. دافع الإنجاز لدى التلميذ المعوق بصريا :

يمثل الدافع للإنجاز إحدى المظاهر الهامة المعبرة عن التوافق النفسي – الدراسي لدى التلميذ المعوّق بصريا وقد دلت البيانات المستخلصة من مقياس دافع الانجاز كما يوضحه الجدول رقم(06).

العدد / المستوى	التكرار	النسبة
ضعيف	00	00.00
معتدل	17	18.47
عال	75	81.52
المجموع	92	99.99

(06) توزيع مستوى دافع الانجاز لدى أفراد العينة

أول ما نلاحظه من تكرار مستويات دافع الإنجاز و نسبها المئوية هو أن أغلب أفراد العينة أي ما يزيد عن 81 % لديهم دافع الانجاز عال و هي نسبة جد كبيرة. بينما

نجد فئة قليلة من أفراد العينة بحيث لم تصل إلى 18.47% مستوى دافع الانجاز لديها معتدل. هذا في حين انعدم ضعف مستوى هذا الدافع للانجاز لدى أفراد العينة.
إن هذه النتائج إن دلت على شيء إنما تدل على رغبة الصغير المعوّق بصريا في سعيه إلى تجاوز إعاقته، باعتبار أن دافع الإنجاز و ما يمثله من رغبة قوية في النجاح و تفادي الفشل، آلية نفسية يلجأ إليها التلميذ المعوّق بصريا لتعويض قصوره.
من ناحية أخرى، نجد أن نتائج هذا المظهر جاءت لتعزز نتائج المظهر الأول خاصة مؤشره الثالث الذي يقوّم التفاؤل و العمل على تجاوز الإعاقة.

3.1. التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا:

استخدم لغرض جمع بيانات حول مردود التلاميذ الدراسي ومدى تحصيلهم دراسيا كمظهر من مظاهر التكيف النفسي- الدراسي كشوف نقاط التلاميذ خلال السنة الدراسية 2007/2006 حيث حسبت المعدلات السنوية وتظهر مستويات التلاميذ حسب ما يبينه الجدول رقم 6.

المستوى	التكرار	النسبة
ضعيف	22	23.91
متوسط	30	32.60
عال	40	43.47
المجموع	92	99.98

(07) توزيع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

تتراوح معدلات التلاميذ المعوّقين بصريا من أفراد العينة بين 16.42 كأعلى معدل، و 2.5 كأدنى معدل من 20، و مما تعرضه تكرارات النتائج المدرسية

ونسبها المئوية أن عددا كبيرا من التلاميذ أو ما يقدّر بنسبة 43.47 % كان مستواهم عاليا. بينما ذوي المستوى المتوسط فإن عددهم أقل ونسبتهم تبلغ 32.60 % مما يدل على النجاح الدراسي. مع ذلك هناك نسبة من التلاميذ تقدّر بـــ 23.91% و إن كانت قليلة بالمقارنة مع المستويين العالي و المتوسط، يمكن اعتبار مستوى تحصيلها ضعيفا، وهذا بدون شك يعبر عن بعض الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ المكفوفين.

يستخلص من نتائج المحور الأول الخاص بمظاهر التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوّق بصريا، أن الإعاقة البصرية باعتبارها إجحاف نفسي- اجتماعي يتعرض إليها الإنسان بسبب تعطل أو قصور حاسة البصر على القيام بوظيفة الرؤية، فإن هذا الإجحاف قد تقل حدته إذا قام المجتمع بالتكفل بالمعوّق خاصة إذا كان في مراحل حياته الأولى (الطفولة و الشباب) و تم إعطاءه فرصة للتعلم والتمدرس، حيث نجد أن مما يساعد عليه كما تبين من نتائج المقياسين و المعدلات المستخلصة من كشوف النقاط أن:

- تقبل الإعاقة كان عاليا لدى غالبية أفراد العينة، وقد عبرت عن ارتفاع هذا التقبل مستويات مؤشرات التقبل الثلاثة، و هي نتيجة تتجه في نفس مسار وتؤكد ما توصلت إليه فتاحين (2004).
- دافع الإنجاز الدراسي باعتباره القوة الداخلية التي تحرك ســـــلوك الإنســـان و توجهه، نجده عاليا لدى نسبة تقارب 82 % من أفراد العينة. إن هذه النتيجة، وإن جاءت لكي تعزز مستوى تقبل الإعاقة لدى أفراد العينة فإنها من العوامل الذاتية التي تساعد التلميذ – خاصة إذا كان يعاني من إعاقة بصرية – على مجابهة الإحباطات التي تعترضه و توجهه نحو النجاح الدراسي و من خلاله الإندماج الاجتماعي.
- التحصيل الدراسي رغم أنه وُجد ضعيفا لدى بعض أفراد العينة، فإن نسبة هذا الضعف ضئيلة بحيث لم تصل إلى 24 %، بالإضافة إلى ذلك فإن التحصيل

الدراسي قد تتحكم فيه عوامل أخرى معرفية و بيداغوجية إلى جانب العوامل النفسية و الإعاقة الجسمية.

و عليه يمكن القول أنه إذا كانت الإعاقة تؤثر سلبا في شخصية المصاب، فإن التكفل به تربويا في صغره قد يساعده على تجاوزه و على التوافق النفسي – الدراسي الذي يظهر من خلال تقبل المعوّق لإعاقته و يثير فيه الرغبة في النجاح في النجاح فيما يقوم به، و هو ما يؤكد الفرضية الأولى القائلة: يتمثل التوافق النفسي الدراسي للتلميذ المعوق بصريا في استجاباته تجاه الإعاقة و تجاه العملية التربوية.

يساعد التكفل التربوي بالصغير المعوق بصريا على التوافق النفسي الاجتماعي الذي يتجلى من خلال توافقه النفسي و توافقه الدراسي.

يبدو التوافق النفسي– الدراسي في:

- ارتفاع تقبل التلميذ لإعاقته،
- ارتفاع مستوى دافع الإنجاز لديه،
- ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي.

2. العلاقة بين مظاهر التوافق النفسي – الدراسي:

لقد تميّز توافق أفراد العينة النفسي – الدراسي بارتفاع مستوى مظاهره الثلاثة، و إن اختلفت درجات تقبل إعاقتهم و دافع الإنجاز لديهم و مستوى تحصيلهم الدراسي.

تم تناول العلاقة بين مختلف مظاهر التوافق النفسي الدراسي من خلال البحث عن العلاقات الإحصائية بين كل من التحصيل الدراسي و دافع الإنجاز، ثم بين التحصيل الدراسي و تقبل الإعاقة، و أخيرا بين تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز، و ذلك بهدف الوقوف على مدى ارتباط كل جانب بآخر و تبدو هذه العلاقات على الشكل الآتي:

1.2 علاقة تقبل الإعاقة بمستوى دافع الإنجاز:

يمثل كل من دافع الإنجاز و تقبل الإعاقة مظهرين من مظاهر التوافق النفسي الدراسي، كما لهما أثر على استجابة المعوق بصريا للمجهود الذي يبذل حوله من قبل المحيط الاجتماعي ، بهدف إدماجه و رفع الإجحاف عنه و الحد من الضرر الذي يترتب عن إعاقته . و السؤال الذي يطرح نفسه في هذه الدراسة هو : هل هناك توافق بين كل من مستوى دافع الإنجاز و مستوى تقبل الإعاقة لدى أفراد العينة ؟ بمعنى آخر هل يسير دافع الإنجاز بنفس مسار الإعاقة ؟ و هل يؤثر الواحد منهما على الآخر؟ . هذا ما يبينه الجدول (07).

تقبل الإعاقة / دافع الإنجاز	ضعيف	متوسط	عالي	المجموع
ضعيـــف	00	00	00	00
متوســـــط	00	09	08	17
عالــــــي	00	23	52	75
المجـــموع	00	32	60	92

(08) توزيع تطابق تكرارات مستويات تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز لدى أفراد العينة

يشير الجدول (08) بوضوح إلى وجود توافق لا بأس به بين المستوى العالي لكل من دافع الإنجاز و تقبل الإعاقة ، و إن كان هذا التقدير فيه كثير من التفاؤل حيث أن عدد أفراد العينة الذين بمستوى عالي في كل من دافع الإنجاز و تقبل الإعاقة ، هو 52 فردا بنسبة 56.52٪، بينما ينخفض التوافق في المستوى المتوسط للمقياسين إذ

كان عدد أفراد هذه الحالة (دافع انجاز متوسط و تقبل إعاقة متوسط) بنسبة 9.78٪ فقط و هي نسبة ضئيلة لكن إذا احتسبنا التوافق بين مستوى أفراد العينة في المقياسين معا نجد أن العدد يبلغ 61 فردا بنسبة 66.30٪ و هي نسبة مهمة، غير أن هناك 31 فردا من العينة لا يوجد لديهم توافق في المستوى بين المقياسين.

2.2 علاقة تقبل الإعاقة بالتحصيل الدراسي:

يلاحظ من خلال الدراسة الوصفية للنتائج المتحصل عليها بالنسبة لكل من التحصيل الدراسي و تقبل الإعاقة أن نسبة عالية من أفراد العينة لديهم تقبل الإعاقة عال، وبالنسبة للتحصيل الدراسي فإن الأمر يختلف نوعا ما و يظهر هذا في الجدول رقم(09).

تقبل الإعاقة / م.التحصيل	ضعيف	متوسط	عالي	المجموع
ضعيف	00	09	13	22
متوسط	00	09	21	30
عالي	00	14	26	40
المجموع	00	32	60	92

(09) توزيع تطابق تكرارات مستويات تقبل الإعاقة و مستوى التحصيل لدى أفراد العينة

يبدو من الجدول (09) بعض التوافق بين التحصيل الدراسي و مستوى تقبل الإعاقة، لكنه توافق ضعيف من الناحية الإحصائية.

إذ أن عدد الأفراد الذين لديهم معدلات دراسية عالية و تقبل إعاقة عالي في آن واحد هو 26 تلميذا بنسبة تقدر بـــ 28.26 و نجد أن الأفراد الذين لديهم مستوى دراسي

متوسط و مستوى تقبل الإعاقة متوسط أيضا عددهم 09 تلاميذ بنسبة 9.78٪ بينما لا نجد تلاميذ ضعيفي المستوى الدراسي و مستوى التقبل معا ذلك أن جل أفراد العينة لديهم تقبل للإعاقة يتراوح بين العالي و المتوسط و لا أثر لضعف تقبل الإعاقة ، هذا من جهة، و من جهة ثانية نجد أن من بين 40 تلميذا ذوي مستوى دراسي عال ، 14 منهم فقط يتقبلون إعاقتهم بشكل متوسط و أنه من بين 60 تلميذا ذوي تقبل عال لإعاقتهم نجد 26 فقط لديهم مستوى دراسي عال مما يوحي إلى أن تقبل الإعاقة كمظهر من مظاهر التوافق لا يؤدي بالضرورة إلى التفوق الدراسي، والذي يبدو من الدراسة النظرية أنه يتحكم فيه عدة عوامل ذاتية وموضوعية.

3.2 علاقة التحصيل الدراسي بدافع الإنجاز:

دافع الإنجاز / التحصيل الدراسي	ضعيف	متوسط	عال	المجموع
ضعيف	00	05	17	22
متوسط	00	06	24	30
عالي	00	06	34	40
المجموع	00	17	75	92

(10) توزيع تطابق تكرارات مستويات المعدل السنوي مع مستويات دافع الإنجاز

يبدو من خلال الجدول (10) أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي و دافع الإنجاز لدى أفراد العينة، إذ يقدر عدد التلاميذ الذين يتوافق مستوى نتائجهم الدراسية بمستوى دافع الإنجاز لديهم و بشكل إيجابي بـــ 34 تلميذا بمعنى أن هناك 36.95٪ من المعدلات السنوية لهذه الفئة يتراوح بين 11.5 فما فوق، بدافع انجاز عال أيضا. بينما

لا نجد ذوي التحصيل الدراسي المتوسط و دافع الانجاز المتوسط سوى 6 أفراد من العينة بنسبة 6.52 و كما لا نجد أفرادا من العينة لديهم ضعف دراسي ومستوى دافع ضعيف في آن واحد، و ذلك أن قياس دافع الإنجاز لديهم أظهر نتائج تتراوح بين المستوى العالي و المستوى المتوسط، و لا ينتمي إلى المستوى الضعيف، أي فرد من أفراد العينة رغم أنه من بين هؤلاء 23.91٪يعانون من ضعف واضح في تحصيلهم الدراسي و يمكن أن نجد لهذه الوضعية تفسيرا في ما توصل إليه الباحثون في إشكالية التحصيل الدراسي و دافع الإنجاز من أن هناك دراسات لم تجد أي علاقة بين دافع الإنجاز و بين مستوى التحصيل الدراسي بمعنى أنه ليس هناك علاقة بين دافع الإنجاز العالي و بين القدرة على التحصيل الدراسي(طارق كمال2006) و بالفعل فإن هذه الدراسة التي بين أيدينا وجدت 81.52 من أفراد العينة يتميزون بدافعية عالية للإنجاز، بينما لا يوجد بينهم بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي العالي سوى 43.47٪ إذ نلاحظ ما بين النسبتين من فرق واضح.

3. بعض العوامل المحددة لمظاهر التوافق النفسي- الدراسي:

للتعرف على مدى تأثر التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا ببعض الخصائص، عمدنا إلى:

- التعرف على الظروف الذاتية و الأسرية التي تميز أفراد العينة.
- التعرف على مستويات المظاهر الثلاثة لدى أفراد العينة و توزيعها حسب ظروفهم من خلال حساب تكراراتهم و نسبهم المئوية.
- التعرف على التباين الموجود بين أفراد العينة من خلال تحليل التباين "ف".

و لقد تبين من ذلك أنه بالنسبة إلى تأثير الظروف الذاتية، التي تم تحديدها من خلال:

أ- عوامل خاصة بالجنس و السنّ.

ب- عوامل خاصة بالإعاقة (درجتها و سن الإصابة بها).

1.3. العوامل الذاتية:

تتمثل العوامل الذاتية في ثلاثة (3) أبعاد قد يكون لها أثر على المظاهر المختلفة للتوافق النفسي- الدراسي و هذه العوامل هي:

- **السن:** يتراوح سن أفراد العينة بين 12 و 20 سنة، و يتوزع الأفراد على هذه الفئات كالآتي:

السن(بالسنة)	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الإنحراف المعياري
12	11	11.95	47.54	4.56
13	13	14.13	48.38	6.38
14	12	13.04	47.08	7.05
15	21	22.82	46.66	5.88
16	14	15.21	46.28	5.62
17	08	08.69	44.25	8.63
18	08	08.69	44.87	4.85
19	03	03.26	44.33	8.14
20	02	02.17	40.50	9.19
المجمـــــوع	92	99.96	46.43	6.16

(11) توزيع أفراد العينة حسب السن و متوسط مستوى تقبل الإعاقة في كل سن

يبين الجدول رقم (11) سن أفراد العينة الذي يمتد بين 12 سنة و 20 سنة، بنسب متفاوتة إذ نجد فئة 16 سنة هي الأكبر عددا(14 فردا نسبة 15.21) و أدنى فئة هي ذات 20 سنة (تلميذين بنسبة2.17٪) و نلاحظ في هذا الجدول المتوسط الحسابي لمستوى تقبل الإعاقة والذي يتراوح بين 48.38 لدى فئة 13 سن و 40.50

لدى فئة 20 سنة، كما نلاحظ أن الانحراف المعياري يتراوح بين 4.56 لدى فئة 12 سنة، و 9.19 لدى فئة 20 سنة.

- **الجنس**: يتقارب أفراد العينة من حيث العدد في كل من الجنسين حيث يمثل الذكور 48 فردا، و يمثل الإناث 44 فردا كما هو مبين في الجدول (12)

و الذي يظهر فيه أيضا مستوى تقبل الإعاقة و مستوى دافع الإنجاز حسب جنس أفراد العينة.

الجنس	التكرار	النسبة	مستوى تقبل الإعاقة		مستوى دافع الإنجاز	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكـــــور	48	52.2	82.70	16.34	46.52	6.93
إنــــاث	44	47.8	89.27	14.43	46.34	5.28
المجموع	92	٪100	85.84	15.72	46.43	6.16

(12) توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومتوسط مستوى تقبل الإعاقة و مستوى دافع الإنجاز

يبدو من خلال الجدول رقم (12) أن حظ الإناث من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز أكبر بقليل منه عند الذكور و قد يعود هذا التفوق للإناث إلى عامل ثقافي يتمثل في اهتمامهن بالدراسة، كما أشار إلى ذلك صرداوي (2008–ص 309).

- **الإعاقة**: قد يكون للإعاقة من حيث درجتها و سن الإصابة بها،

و كذلك أصلها أثرا على نفسية المعوق بصريا و يبين الجدول (13) الوضع لدى أفراد العينة.

الإعاقة / النتائج			التكرار	النسبة
درجة الإعاقة	عمى كلي		21	22.86
	شبه عمى		36	39.13
	إعاقة بصرية شديدة		19	20.65
	إعاقة بصرية		16	17.39
	المجموع		92	100
أصل الإعاقة	خلقية		64	69.6
	مكتسب	حادث	04	4.3
		مرض	24	26.1
	المجموع		92	٪100

(13) توزيع أفراد العينة حسب درجة الإعاقة و أصلها

2.3. العوامل الموضوعية:

تتمثل العوامل الموضوعية في الحالة الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية للأسرة من مستوى التعليم لكل من الأب و الأم و دخل كل واحد منهما و كذا المسكن الذي تقطن فيه الأسرة .

- المستوى الثقافي للوالدين:

لقد أثبتت بعض الدراسات منها دراسة فتحي السيد عبد الرحيم (2003) أن هناك علاقة بين الممارسات الأسرية ودافع الأنجاز و مما لا شك فيه أن الممارسات الأسرية تتأثر بالظروف الثقافية لكل من الأب و الأم بمعنى أن للمستوى الثقافي أثر على التنشئة الاجتماعية للأطفال.

و الجدول (14) يبين الوضع بالنسبة للمستوى التعليمي للوالدين.

المستوى الثقافي	للأب		للأم		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أمي	6	6.52	23	25	29	15.76
ابتدائي	33	35.86	31	33.69	64	34.78
متوسط	26	28.26	23	25	49	26.63
ثانوي	15	16.30	11	11.95	26	14.13
جامعي	12	13.04	04	4.34	16	8.69
المجموع	92	99.98	92	99.98	184	99.99

(14) المستوى الثقافي للوالدين

يبين هذا الجدول الفروق الموجودة بين الآباء و الأمهات من حيث المستوى الثقافي، إذ نجد أن نسبة الأمية عالية لدى الأمهات إذ وصلت إلى (25%) و أن نسبة صاحبات المستوى الجامعي قليلة جدا (4.34%)، بينما تشكل صاحبات المستوى الابتدائي من بين الأمهات المتعلمات النسبة الأعلى مقارنة مع المستويات التعليمية الأخرى (33.69%).

و مما لا شك فيه أن الأم تلعب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية كما ظهر في الدراسة النظرية، و هي بذلك تؤثر على التوافق النفسي- الدراسي للتلاميذ المعوقين بصريا.

رغم أن الصفة السائدة لدى أفراد العينة بالنسبة لكل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز هو ارتفاعهما غير أن الوضع يتحسن في حال تحسن المستوى الثقافي للوالدين خاصة الأم، و سوف يكون لهذا الوضع التأثير الإيجابي على مستوى التحصيل الدراسي، ومن ثم على التوافق العام نفسيا و دراسيا لدى التلاميذ المعوقين بصريا.

- الظروف الاجتماعية للأسرة:

تتمثل الظروف الاجتماعية للأسرة في دخل كل من الأم و الأب ونوعية السكن الذي تعيش فيه الأسرة وهي من الظروف التي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ عموما و على التلميذ المعوق بصريا خصوصا. و الجدول (15) يبين وضعية الظروف الاجتماعية لأفراد العينة.

ظروف الأسرة		التكرار	النسبة
دخل الأب	بدون دخل قار	06	6.52
	دخل ضعيف	20	21.73
	دخل متوسط	51	55.43
	دخل عال	15	16.30
	المجموع	92	99.98
دخل الأم	بدون دخل قار	85	92.39
	دخل ضعيف	01	1.08
	دخل متوسط	05	5.43
	دخل عال	01	1.08
	المجموع	92	99.99
المسكن	كوخ	04	4.34
	شقة	69	75
	فيلا	19	20.65
	المجموع	92	99.99

(15) الظروف الاجتماعية لأفراد العينة

يظهر من الجدول (15) أن دخل 55.43 % من آباء أفراد العينة متوسط بينما نجد نسبة الآباء ذوي الدخل غير القار تعادل 6.52 % و هي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة ذوي الدخل العالي التي بلغت 16.30 %، و مع هذا فإن نسبة لا يستهان بها من آباء أفراد العينة بلغت 21.73 % هي من ذوي الدخل الضعيف.
و بالنسبة للأمهات فإن الوضع يختلف تماما إذ نجد أغلبيتهن ذوات دخل غير قار بنسبة تفوق 92%، و يمكن اعتبار هذا الوضع طبيعيا في المجتمع الجزائري الذي ما زال ينظر إلى الرجل كأهم مصدر لدخل الأسرة.

أما فيما يتعلق بمسكن الأسرة فإننا نجد غالبية أفراد العينة أي ما يعادل 75 % يقطنون بشقة مقابل 20.65 % لديهم فيلا و 4.34 % يأوون إلى كوخ.

3.3 تأثير خصائص التلميذ الذاتية في مظاهر التوافق النفسي- الدراسي:

و يبين الجدول (16) تأثير خصائص التلميذ الذاتية من سن و جنس في مظاهر التوافق النفسي- الدراسي. و يبين الجدول (17) تأثير خصائص الإعاقة في مظاهر التوافق النفسي- الدراسي.

خ.ذاتية / مستوى مظاهر التوافق		السن						الجنس			
		12- 14		15 - 17		18 - 20		ذكر		أنثى	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تقبل الإعاقة	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	12	33.33	15	34.88	05	38.46	21	43.75	11	25
	عال	24	66.66	28	65.11	08	61.53	27	56.25	33	75
	المجموع	36	99.99	43	99.99	13	99.99	48	99.90	44	100
دافع الإنجاز	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	04	11.11	09	20.93	04	30.76	11	22.91	06	13.63
	عال	32	88.88	34	79.06	09	69.23	37	77.08	38	86.36
	المجموع	36	99.99	43	99.99	13	99.99	48	99.99	44	99.99
التحصيل الدراسي	ضعيف	09	25.00	13	30.25	00	00	14	29.16	08	18.18
	متوسط	10	27.77	14	32.55	06	46.15	12	25	18	40.90
	عال	17	47.22	16	37.20	07	53.84	22	45.83	18	40.90
	المحموع	36	99.99	43	100	13	99.99	48	99.99	42	99.98

(16) تأثير خصائص التلميذ الذاتية في مظاهر التوافق

بالنسبة إلى العوامل الخاصة بالسن و الجنس يبدو من الجدول(16) أن مستويات تقبل الإعاقة كان عاليا لدى أفراد العينة و أن توزيعه على فئات السن متقاربة حيث نجد أنها تمثل 66.66 % بالنسبة للمعوّقين الذين يتراوح أعمارهم بين 12-14 سنة و

61.53% لمن عمرهم بين 18-20 سنة، و هي نسب متقاربة، مع الإشارة إلى أن نفس التقارب نجده بالنسبة لتقبل الإعاقة المعتدل إذ تتراوح بين 33.33% عند من عمرهم بين 12-14 سنة و 38.49% عند من عمرهم بين 18-20 سنة ، مما يوحي إلى أن هناك علاقة و إن كانت ضعيفة بين سن المعوق و بين مستوى تقبله للإعاقة. كما نلاحظ من خلال نفس النتائج أن تلاميذ المعوقين الذين سنهم يتراوح بين 12-14 أي أصغر أفراد العينة، أكثر تقبلا للإعاقة.

أما بالنسبة للعلاقة بين الجنس و بين تقبل الإعاقة، فإننا نلاحظ أن البنات أكثر تقبلا للإعاقة حيث وصلت نسبتهنّ إلى 75% مستوى عال للتقبل مقابل 56.25% من الذكور الذين تحصلوا على نفس المستوى.

و مهما كان فإن أهم ما يمكن استخلاصه من توزيع مستويات تقبل الإعاقة بين الجنسين، أنه إذا كان أكبر نسبة من اعتدل تقبلهم من الإناث.

أما فيما يخص العلاقة بين عاملي السن و الجنس و بين مستوى دافع الانجاز، فإننا نلاحظ من خلال النتائج المعروضة في نفس الجدول أن أكبر نسب دافع الإنجاز كانت عالية لدى أفراد العينة عموما و أن أعلى نسبة قاربت 90%

و كانت لدى المعوّقين الذين يتراوح سنهم بين 12 و14 سنة. في حين أن العلاقة بين جنس المعوّق و بين مستوى دافع الانجاز تميزت بارتفاع نسبة الإناث عن الذكور بما يقارب 10%، حيث زادت نسبة المعوقات اللائي دافعها للإنجاز عال عن 86% فيما كانت نسبة الذكور الذين دافع إنجازهم عال 77.08% أما عن العلاقة بين كل من السن و الجنس و بين التحصيل الدراسي فإننا نجد أكثر التلاميذ الذين ارتفع مستوى تحصيلهم كانوا الأكبر سنا حيث قاربت 54% مقابل 47.22% من التلاميذ الذين تتراوح سنهم بين 12 و 14

و 37.20% من التلاميذ الذين تراوح عمرهم بين 15و17سنة. هذا بالإضافة إلى انعدام ضعف التحصيل لدى الفئة التي يتراوح عمرهم بين 18و20سنة في التحصيل الدراسي و بالتالي يدل على تأثير السن في التحصيل الدراسي لدى المعوقين بصريا.

و بالنسبة لعلاقة الجنس بالتحصيل الدراسي ، نجد بعض التفوق لدى الإناث ، إذ تحصلت 40.90% من التلميذات على تحصيل متوسط و نفس النسبة على مستوى تحصيل عال ، بينما تقل هذه النسبة في المستوى الضعيف إذ لا تزيد عن 18.99% ، أما عند الذكور فإننا نجد أن ضعف التحصيل نسبته أعلى لديهم و تقدر بـــ 29.16% بالمقارنة مع التلميذات المعوقات بحيث تمثل تقريبا الضعف و إن كان ارتفاع التحصيل كذلك نسبته أعلى لدى الذكور رغم أن نسبة الزيادة قليلة بحيث لا تصل نسبة الفرق إلى 05%.

أما عن العوامل الذاتية المرتبطة بالإعاقة فإنه كما يظهر في الجدول (17) لا توجد فروق كبيرة بين من أصيب قبل السادسة من العمر و من أصيب بعدها في مستوى تقبل الإعاقة. فبالنسبة للمستوى المعتدل تتراوح النسب بين 34.61% و35.61% و هي نسب جد متقاربة، و نفس الأمر نجده في مستوى تقبل الإعاقة العالي الذي تتراوح النسب فيه بين 65.38% و 64.28%، في حين أنه فيما يخص تأثير درجة الإعاقة في مستوى التقبل تبدو بعض الفروق بين درجات الإعاقة البصرية الأربعة سواء في مستوى التقبل المعتدل الذي تتراوح النسب فيه بين 27.77 % تحصل عليها المصابين بشبه العمى و 42.85 % تحصل عليها المصابين بالإعاقة البصرية، أو بالنسبة لمستوى التقبل العالي الذي كان عند 57.14 % من المصابين بإعاقة بصرية و 72.22 % من المصابين بشبه العمى.

أما عن تأثير كل من سن الإصابة و درجة الإعاقة في مستوى دافع الإنجاز تبدو من نفس الجدول فروقا واضحة بين المصابين بالإعاقة قبل السادسة حيث أن 80 % منهم كان مستوى دافع الإنجاز لديهم عال و لدى 20 % منهم معتدل، في حين كان لدى 91.66 % من المصابين بعد سن السادسة مستوى دافع إنجاز عال و كان معتدلا لدى 8.33 %.

يستخلص من هذه النتائج أن الإصابة بالإعاقة قبل سن السادسة يؤثر سلبا في مستوى دافع الإنجاز.

أما بالنسبة لدرجة الإعاقة نجد اعتدال مستوى دافع الإنجاز لدى 11.76 % ممن كانت إعاقتهم بصرية شديدة و 28.57 % ممن كانوا مصابين بإعاقة بصرية. في حين ارتفع مستوى دافع الإنجاز ليكون عاليا لدى 88.83% من المصابين بإعاقة بصرية شديدة.

أما عن تأثير كل من سن الإصابة بالإعاقة و درجة الإعاقة في مستوى التحصيل، فإنه تبدو الفروق واضحة بين المصابين بالإعاقة قبل السادسة و المصابين بعد هذا السن، إذ نجد لدى 25.64 % من المصابين قبل سن السادسة ضعف في التحصيل الدراسي مقابل 14.28% من المصابين بعد سن السادسة بفارق يقدر بـــ 11.36% بمعنى أن المصابين قبل السادسة من العمر أكثر عرضة لضعف التحصيل الدراسي على العكس من ذلك، إذ نجد 42.30% من المصابين قبل سنّ السادسة لديهم مستوى تحصيل عال مقابل 50% من المصابين بعد السادسة، وهذا يدعم الفكرة الأولى بمعنى أن هناك فرق بين الفئتين لصالح التلاميذ المصابين بعد السادسة من العمر.

و فيما يخص تأثير درجة الإعاقة في التحصيل، نجد أن المصابين بالعمى الكلي أكثر تفوقا في التحصيل من المصابين بالإعاقة البصرية بفارق يقدُّر بـــ 25.59% مما يدل على أن هناك تأثير لدرجة الإعاقة على التحصيل بحيث أنه كلما كانت الإصابة عميقة كلما كان هذا داعيا للتفوق.

خصائص الإعاقة / مستوى مظاهر التوافق		سن الإصابة بالإعاقة				درجة الإعاقة							
		قبل 6 سنة		بعد 6 سنة		إعاقة بصرية		إعاقة بصرية شديدة		شبه عمى		عمى كلي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تقبل الإعاقة	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	27	34.61	05	35.61	06	42.85	07	38.88	10	27.77	09	37.5
	عال	51	65.38	09	64.28	08	57.14	11	61.11	26	72.22	15	62.5
	المجموع	78	99.99	14	99.89	14	99.99	18	99.99	36	99.99	24	100
دافع الإنجاز	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	16	20	01	8.33	4	28.57	02	11.76	05	13.88	06	24
	عال	64	80	11	91.66	10	71.42	15	88.23	31	86.11	19	76
	المجموع	80	100	12	99.99	14	99.99	17	99.99	36	99.99	25	100
التحصيل الدراسي	ضعيف	20	25.64	02	14.28	05	35.71	04	22.22	07	19.44	06	25
	متوسط	25	32.05	05	35.71	05	35.71	07	38.88	13	36.11	05	20.83
	عال	33	42.30	07	50	04	28.57	07	38.88	16	44.44	13	54.16
	المجموع	78	99.99	14	99.99	14	99.99	18	99.98	36	99.99	24	99.99

(17) تأثير خصائص الإعاقة في مظاهر التوافق

يستخلص من التكرارات المختلفة و ما تعبر عنه من نسب مئوية وجود علاقة بين بعض الخصائص الذاتية، و بين مستويات مظاهر التوافق النفسي– الدراسي لدى أفراد العينة و التي يمكن أن تعبر على تأثير مختلف الخصائص الذاتية من جنس و سن و إعاقة و ما يميزها من درجة، و بين الإصابة في مستوى تقبل المعوّق لإعاقته و دافعه للإنجاز باعتبارهما مظهران نفسيان و تحصيله البيداغوجي

باعتباره مظهرا دراسيا، و إن اختلفت نسب ذلك التأثير من خاصية لأخرى و من مظهر لآخر.

بالإضافة إلى حساب التكرارات و نسبها المئوية عمدنا إلى حساب " ف " لتحديد الفروقات بين أفراد العينة تبعا لبعض الظروف الخاصة التي سبق شرحها, وذلك بتحليل التباين (ف)، فكانت النتائج كما يعرضها الجدول (18)

عواملذاتية / مظاهرالتوافق		تقبل الإعاقة		دافع الإنجاز		التحصيل الدراسي	
		ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة
السن		0,005	2,90	1,12	2,90	1,58	2,90
الجنس		3,62	3,03	1,30	3,03	0,13	3,03
الإعاقة	سن الإصابة	0,06	3,03	0,18	3,03	0,66	3,03
	درجة الإصابة	0,45	2,71	0,97	2,71	0,68	2,71

(18) توزيع نسب التباين بين مظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة

بالرجوع إلى " ف " المجدولة عند درجة الحرية 2 نجد أن " ف " المحسوبة أقل من نظيرتها المجدولة و عليه يمكن القول أنه لا توجد فروق جوهرية بين أفراد العينة في مستويات مظاهر التوافق ما عدا في الجنس الذي كان الفرق بين الجنسين في مستوى تقبل الإعاقة .

بعبارة أخرى فإن حساب التباين بقانون " ف " لم يمكن من إيجاد فروقات جوهرية بين أفراد العينة التي تسمح باستخلاص تحديد دور العوامل الذاتية في مستوى التوافق النفسي- الدراسي عموما .

مع ذلك فقد برز دور الجنس في تحديد التوافق النفسي الذي يعد تقبل الإعاقة من أهم مظاهره و هو ما يتفق مع دراسات علمية كثيرة كتلك التي أجرتها زيتوني (1990) حول التكيف النفسي – الاجتماعي لدى الفتاة المعوقة حركيا .

تأثير الظروف الموضوعية (الأسرية) في مظاهر التوافق النفسي- الدراسي:

أما عن تأثير الظروف الأسرية التي تمثلها الظروف المادية التي يحيا فيها الفرد و هي من العوامل الهامة المؤثرة فيه باعتبارها من بين مصادر إشباع و تحقيق كثير من حاجاته، و من المؤثرات المعبرة عن هذه الظروف الدخل الذي يعيش منه والبيت الذي يقطنه، الظروف هذه دفعتنا إلى محاولة التعرف على دورها و مدى تأثيرها في التوافق النفسي- الدراسي. و قد عمدنا في ذلك إلى استخراج نسب مستويات مظاهر التوافق الثلاثة و توزيعها حسب دخل الوالدين و المسكن الذي يعيش فيه و ذلك كما يعكسه الجدول(19)

مستوى مظاهر التوافق / ظروف الأسرة		دخل الأب								دخل الأم								السكن					
		بدون دخل قار		دخل ضعيف		دخل متوسط		دخل مرتفع		بدون دخل قار		دخل ضعيف		دخل متوسط		دخل مرتفع		شقة		فيلا		كوخ	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تقبل الإعاقة	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	2	33.33	10	50	17	33.33	3	20	31	35.63	0	0	1	25	0	0	24	34.28	8	42.10	0	0
	عال	4	66.66	10	50	34	66.66	12	80	56	64.36	1	100	3	75	0	0	46	65.71	11	57.89	3	100
	المجموع	6	99.99	20	100	51	99.99	15	100	87	99.99	1	100	4	100	0	0	70	99.99	19	99.99	3	100
دافع الإنجاز	ضعيف	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	متوسط	3	50	2	10	10	19.60	2	13.33	16	18.60	0	00	1	20	0	00	14	20	3	15.78	0	0
	عال	3	50	18	90	41	80.39	13	86.66	70	81.39	1	100	4	80	0	00	56	80	16	84.21	3	100
	المجموع	6	100	20	100	51	99.99	15	99.99	86	99.99	1	100	5	100	0	00	70	100	19	99.99	3	100
التحصيل الدراسي	ضعيف	1	16.66	3	15	14	27.45	4	26.66	20	23.25	0	0	2	40	0	0	16	22.85	6	31.57	0	0
	متوسط	2	33.33	8	40	14	27.45	6	40	28	32.55	1	100	1	20	0	0	22	31.42	6	31.57	2	66.66
	عال	3	50.00	9	45	23	45.09	5	33.33	38	44.18	00	0	2	40	0	0	32	45.71	7	36.84	1	33.33
	المجموع	6	99.99	20	100	51	99.99	15	99.9.9	86	99.98	1	100	5	100	0	0	70	99.98	19	99.98	3	99.99

(19) تأثر مظاهر التوافق النفسي – الدراسي بالظروف الأسرية المادية

إن أهم ما يعكسه هذا الجدول، أنه إذا كان غالبية أفراد العينة لديهم مستوى تقبل لإعاقتهم عاليا، فإن أعلى نسبة لهذا المستوى تكونت من التلاميذ الذين دخل والدهم مرتفعا، في حين أن أغلب نسبة توسط أو اعتدال تقبلها كان دخل والدها إما ضعيفا أو منعدما حيث وصل إلى 83.35% .

أما بالنسبة للأمهات فإن كان أغلبهن (87%) إما بدون دخل باعتبارهن ماكثات في البيت، و أن العاملات قد كانت من ذوي الدخل الضعيف و المتوسط، فإننا نجد أن أغلب المعوّقين من أفراد العينة تقبلوا الإعاقة بدرجة عالة، مما لا يسمح بإيجاد علاقة بين دخل الأم و بين مدى تقبل الإعاقة.

أما فيما يخص المسكن، فإذا كان أغلب تلاميذ العينة يقطنون شققا، و أن من بين 19 تلميذا معوّقا بصريا الذين يقطنون فيلا نجد أنه و إن كانت نسب مستوى تقبلها متقاربة، تبقى أعلى نسبة و هي 57.89% منهم كان مستوى تقبلها عاليا، بالإضافة إلى ذلك فإذا كان أقلية من أفراد العينة يقطنون أكواخا و هم 3 من بين 92 تلميذا نجد أنهم كلهم لديهم تقبلا عاليا. الأمر الذي يسمح باستخلاص أن علاقة الجانب الاقتصادي، خاصة في عنصريه الدخل و المسكن بارتفاع مستوى تقبل الإعاقة غير واضحة، مما يدفعنا إلى القول أن دخل الأسرة و مسكنها لا يؤثر بشكل مباشر في مستوى تقبل الإعاقة، و إن وجد فإنّ وجوده يظهر خاصة في أن مستوى التقبل العالي قد وجد أكثر لدى التلاميذ الذين دخل أبائهم عالي.

كما يبدو و من نفس الجدول بالنسبة لدافع الانجاز أنّه إذا كان مستواه لدى أفراد العينة متراوحا كذلك بين الاعتدال و العلو، فإن ما عدا انعدام الدّخل الذي تساوت فيه نسب المستويين بحيث كانت 50 % فانه أكبر النسب كانت في الدافع العالي

و ذلك بالنسبة لمستويات الدخل الثلاثة(ضعيف و متوسط و مرتفع) و نفس الملاحظة يمكن أن يسجلها المطلع على توزيع مستويات دافع الإنجاز تبعا لدخل الأم حيث نجد أن نسب مستوى الدّافع العالي قد تراوحت بين 80% أو 100%

و ذلك في الحالات الثلاثة (انعدام الدخل، و الدخل الضعيف و المتوسط).

أما بالنسبة للمسكن فإن ما يلاحظ أنه إذا كان أعلى نسب التلاميذ المعوقين بصريا من أفراد العينة الذين اعتدل دافعهم للإنجاز، كانوا يسكنون شققا التي كثيرا ما تعبر على مستوى اقتصادي مقبول للأسرة، و أنه إذا كان من بين من يقطنون فيلات أكثر من 84% دافعهم للإنجاز كان عاليا ، فانه الثلاثة من بين أفراد العينة الذين يقطنون أكواخا قد جاء دافعهم للإنجاز كذلك عاليا، الأمر الذي قد يعبر على أنه لا توجد علاقة واضحة بين مستوى دافع الإنجاز و بين دخل الوالدين أو المسكن الذي يعيش فيه الطفل مما لا يسمح باستخلاص أي تأثير للجانب الاقتصادي في مستوى دافع الانجاز للتلاميذ المعوقين بصريا، بل على العكس من ذلك فإنه يمكن بالرجوع إلى بعض النتائج التي يعكسها الجدول خاصة ارتباط انعدام دخل الأب و ضعف دخل الأم و السكن في كوخ بالمستوى العالي لدافع الإنجاز لدى هؤلاء من أفراد العينة باعتبار أن ضعف الظروف الاقتصادية من بين العوامل المادية التي تعمل على رفع مستوى دافع الانجاز، و جعل من هذا الدافع آلية تعويضية لتجاوز مشاعر النقص لدى الصغير المعوق.

و مما تجدر الإشارة إليه أن أفراد العينة ينتمون إلى النظام الداخلي مما قد يقلل تأثرهم بظروف أسرهم المادية.

أما فيما يخص تأثر تحصيل تلاميذ أفراد العينة الدراسي باعتباره مظهرا للتوافق النفسي- الدراسي ، بظروف أسرهم المادية من خلال تحديد علاقة بين مستويات تحصيلهم و بين دخل أولياءهم و نوع المساكن التي يقطنوها، يبدو من النسب التي يعرضها نفس الجدول أن وجود ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ من أفراد العينة كان أبائهم بدون دخل أو ذوي دخل ضعيف و كذلك من كانت أمهاتهم بدون دخل، مع ذلك يبقى أن من التلاميذ الذين كان تحصيلهم عاليا نجد نسبة كبيرة كان آباؤهم إما بدون دخل أو دخل ضعيف و نفس الشيء بالنسبة للأمهات، الأمر الذي يدل أن التحصيل الدراسي لم تكن له علاقة بدخل الأولياء.

و نفس الشيء يمكن أن يلاحظ من تتبع توزيع مستويات التحصيل و علاقته بنوع المسكن الذي يقطنه الطفل بحيث في حين نجد أن نسبة لا بأس بها تفوق 31% من

أفراد العينة الذين يسكنون فيلات مستوى تحصيلهم ضعيف، نجد أن أكثر من 66% ممن يسكنون في الأكواخ مستواهم عال، الأمر الذي لا يسمح بالقول أن هناك نوع معين من المساكن أضعفً أو على العكس من ذلك رفع مستوى التحصيل لدى أفراد العينة. و الذي قد يبرر بدوره بوجود التلاميذ بمدرسة العاشور في النظام الداخلي.

مما سبق يمكن أن نستخلص أنه إذا كان التلميذ المعوق بصريا يتأثر في توافقه النفسي- الدراسي بالظروف المادية لأسرته، فإن دراستنا الميدانية لم تؤكد ذلك، وقد يرجع ذلك كما سبق توضيحه إلى ابتعاد تلاميذ العينة عن الجو الأسري بانتمائهم إلى النظام الداخلي مما يحدد وجودهم بالبيت و تأثرهم بظروفه على الأقل المادية.

تأثير مستوى الوالدين التعليمي في التوافق النفسي- الدراسي لدى التلميذ المعوق بصريا:

يلعب المستوى التعليمي دورا كبيرا في استجابة الوالدين إلى إعاقة ابنهم و التعامل معه، مما يؤثر بدوره في استجابة هذا الأخير الذي يترجمه في توافقه النفسي- الدراسي، لذلك حاولنا من خلال توزيع مستويات مظاهر التوافق النفسي- الدراسي لدى أفراد العينة على مستويات أولياءهم التعليمية و استخراج نسبها المئوية و ذلك كما يعرضه الجدول(20)

مظاهر التوافق	الظروف الثقافية / مستوى مظاهر التوافق	المستوى التعليمي للأب								المستوى التعليمي للأم							
		أمي		ابتدائي		ثانوي/متوسط		جامعي		أمية		ابتدائي		ثانوي/متوسط		جامعي	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تقبل الإعاقة	ضعيف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	متوسط	4	28.57	11	40.74	15	38.46	2	16.66	8	30.76	12	42.85	11	32.35	0	0
	عال	10	71.42	16	59.25	24	61.53	10	83.33	18	69.23	16	57.14	23	67.64	4	100
	المجموع	14	99.99	27	99.99	39	99.99	12	99.99	26	99.99	28	99.99	34	99.99	4	100
دافع الإنجاز	ضعيف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	متوسط	3	21.42	6	23.07	8	20	1	8.33	4	14.81	5	17.85	8	24.24	0	0
	عال	11	78.57	20	76.92	32	80	11	91.66	23	85.18	23	82.14	25	75.75	4	100
	المجموع	14	99.99	26	99.99	40	100	12	99.99	27	99.99	28	99.99	33	99.99	4	100
التحصيل الدراسي	ضعيف	8	57.14	2	7.40	9	23.07	3	25	9	34.61	7	25	6	17.64	0	0
	متوسط	2	14.28	13	48.14	10	25.64	5	41.66	10	38.46	10	35.71	7	20.58	3	75
	عال	4	28.57	12	44.44	20	51.28	4	33.33	7	26.92	11	39.28	21	61.76	1	25
	المجموع	14	99.99	27	99.98	39	99.99	12	99.99	26	99.99	28	99.99	34	99.98	4	100

(20) توزيع مستويات مظاهر التوافق النفسي- الدراسي على مستويات الأولياء التعليمية

إن أهم ما يلاحظ من الجدول أنه ما عدا حالة الوالدين الأميين التي يبدو أن نسبة الأبناء المتقبلين لإعاقتهم عالية فيها، فإن نسبة التلاميذ الذين مستوى تقبلهم عال تزداد بازدياد المستوى التعليمي للوالدين لتصل إلى 83.33 % في المستوى الجامعي

للأب و 100 % في نفس المستوى عند الأم (أي الجامعي)، و قد يفسر ذلك بكون ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين يساعد على تقبل حالة ابنهما و ينعكس ذلك في تعاملهما الإيجابي مما يؤثر إيجابا في الابن و يبدو ذلك خاصة من خلال تقبله لإعاقته.

كما يبدو من نفس الجدول أنه إذا كان مستوى دافع الإنجاز يظهر عاليا لدى أكثر من 80% من أفراد العينة، فقد كان هذا المستوى بنسب أكبر لدى تلاميذ العينة الذين مستوى آبائهم ثانوي بـــ 80% و جامعي بأكثر من 91% و مستوى أمهاتهم ثانوي بأكثر من 75.5% و جامعي بـــ 100%. الأمر الذي يسمح بدوره باستخلاص أهمية ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين في إثارة الدافع لدى أبناءهم المتعلمين إذا كانوا معوقين مع ما لدافع الإنجاز من أهمية في تحقيق النجاح. مع العلم أن النجاح عموما و النجاح الدراسي خصوصا بالنسبة إلى التلميذ المعوّق بصريا هو سبيل لتعويض إعاقته و عامل لاندماجه الاجتماعي.

من ناحية أخرى فإن أهم ما يلاحظ من الجدول (20) أن أكبر نسبة ممن ضعف مستوى تحصيلهم كان آباؤهم أميين بـــ 57.14% و أمهاتهم أميات بـــ 34.61%، بينما إذا قلّت نسبة ضعف مستوى من آباؤهم جامعيين فقد انعدمت لدى من أمهاتهم جامعيات. و على العكس فإنه يبدو من نفس الجدول انخفاض نسبة التلاميذ ذوي مستوى تحصيل متوسط و عالي الذين كان آباؤهم و أمهاتهم أميين حيث وصلت لدى من آباؤهم أميين إلى 14.28% ، في حين أن مستويات التحصيل الأخرى قد بدت نسبها مختلفة و إن كانت متقاربة، و من ثمة فمن بين ما يمكن استخلاصه أن هناك علاقة انخفاض المستوى التعليمي للوالدين و بين ضعف مستوى تحصيل التلاميذ من أفراد العينة المعوقين بصريا و بالتالي يمكن أن نقول أنه إذا كان مستوى التأثير يتجلى في التأثير السلبي لمستوى الوالدين في تحصيل ابنهما المعوَق و الذي قد يفسر بعجزهما على مساعدته في التحصيل و المراجعة خاصة و أنه محتاج إلى هذه المساعدة أكثر من التلميذ المبصر.

و لتحديد الفروقات الموجودة بين مستويات مظاهر التوافق النفسي – الدراسي الثلاثة تبعا لظروف أفراد العينة الأسرية التعليمية و الإقتصادية بدقة أكثر , وبالتالي استخلاص مدى تأثير هذه العوامل في مستويات كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي , عمدنا إلى تحليل التباين فكانت نتائج " ف " كما يعكسها الجدول (21)

مظاهر التوافق / الظروف الأسرية	تقبل الإعاقة		دافع الإنجاز		التحصيل الدراسي	
	ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة
المستوى التعليمي للأب	0,86	2,71	0,37	2,71	2,45	2,71
المستوى التعليمي للأم	1,03	2,71	0,53	2,71	2,19	2,71
دخل الأب	1,17	2,71	1,76	2,71	0,30	2,71
دخل الأم	0,28	2,71	0,11	2,71	0,18	2,71
المسكن	1,09	3,03	0,42	3,03	0,40	3,01

(21) توزيع نسب التباين بين ظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة

إن المقارنة بين نسب " ف " المحسوبة و نسب "ف" المجدولة عند درجات الحرية " 3 " بالنسبة لكل من دخل الوالدين و مستواهما التعليمي و درجة الحرية "2" بالنسبة للمسكن , نجد أن نتائج " ف " المحسوبة كلها أقل من نظيرتها المجدولة الأمر الذي يدل على أن الفروقات ليست جوهرية و بالتالي يمكن القول أنه رغم وجود الاختلافات بين نسب مستويات كل مظهر على حدة تبعا لظروف أسر التلاميذ أفراد العينة المعوقين بصريا , فإنه قد يصعب الجزم بتأثير تلك الظروف في مستويات المظاهر الثلاثة , الأمر الذي قد يبدو مناقضا لما أقرته الكثير من الدراسات العلمية

السابقة و التي تؤكد على دور ظروف المتعلم الأسرية في تحديد استجاباته النفسية ونتائجه البيداغوجية.

مع ذلك فإن نتائج هذه الدراسة يبررها و بشكل قوي عمل المدرسة التي أجري فيها البحث الميداني بالنظام الداخلي، حيث أن التلاميذ لا يذهبون إلى منازلهم وعائلاتهم إلا في العطل و ذلك خلال كل مدة الدراسة التي قد تصل إلى 10 سنوات، مما يضعف من أهمية ظروف التلاميذ الأسرية و يحد من تأثيرها فيما يشعر به تجاه إعاقته و دوافعه و ما يحققه من نتائج مدرسية.

تأثير عدد الإخوة و رتبة التلميذ المعوق بصريا بين إخوته في توافقه النفسي- الدراسي:

يرى آدلر Adler أن لعدد الإخوة و رتبة الطفل عموما بين إخوته أهمية في نموه باعتبار أن ذلك يحدد معاملة الآباء و تربيتهم لابنهم، و أن هذه الأهمية قد تزداد إذا كان الطفل مصابا بإعاقة بصرية لما لعدد الإخوة من دور في التفاعل مع المحيطين، خاصة و أن الإعاقة البصرية من أهم الإعاقات التي تحد من المحيط الاجتماعي وتفرض على المعوق العزلة.

لذلك عمدنا ضمن هذا البحث التعرف على العلاقة بين مستوى مظاهر التوافق النفسي- الدراسي عند المعوق بصريا و بين عدد إخوته و رتبته بينهم وذلك بحساب مختلف مستويات مظاهر التوافق تبعا لعدد الإخوة من ناحية و رتبتة بينهم من ناحية أخرى و ذلك كما يبدو في الجدول (22)

وضع الطفل في الأسرة / مستوى مظاهر التوافق		عدد الإخوة						مرتبة التلميذ بين إخوته							
		بدون إخوة		أخ واحد		أكثر		الوحيد		الأول		الوسيط		الأخير	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تقبل الإعاقة	ضعيف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	متوسط	0	0	1	50	31	35.63	0	0	8	40	15	28.84	9	50
	عال	3	100	1	50	56	64.36	2	100	12	60	37	71.15	9	50
	المجموع	3	100	2	100	87	99.99	2	100	20	100	52	99.99	18	100
دافع الإنجاز	ضعيف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	متوسط	0	0	0	0	17	19.54	0	0	2	10	11	21.15	4	22.22
	عال	3	100	2	100	70	80.45	2	100	18	90	41	78.84	14	77.77
	المجموع	3	100	2	100	87	99.99	2	100	20	100	52	99.99	18	99.99
التحصيل الدراسي	ضعيف	0	0	1	25	20	23.80	0	0	7	35	12	23.07	3	16.66
	متوسط	1	25	1	25	28	33.33	1	50	6	30	15	28.84	8	44.44
	عال	3	75	2	50	36	42.85	1	50	7	35	25	48.07	7	38.88
	المجموع	4	100	4	100	84	99.98	2	100	20	100	52	99.98	18	99.98

(22) توزيع مستوى مظاهر التوافق حسب وضع الطفل في الأسرة

يبدو من الجدول (22) أن كل أفراد العينة الذين لم يكن لهم إخوة كان تقبلهم أعلى، بينما نجد أنه في حين تقاسم صاحبي أخ واحد مستويي الاعتدال و العلو، نجد أن نسبة من كان له أكثر من أخ مستوى تقبله للإعاقة أعلى. من ناحية أخرى، فإذا

كانت نسب مستوى تقبل أفراد العينة الذين لديهم إخوة لإعاقتهم أكبر, فإن أكبر نسبة قد عادت إلى من يحتل المرتبة الوسطى بينهم. و عليه يمكن القول أن ارتفاع مستوى التقبل لدى الطفل الوحيد قد يساعد عليه الاهتمام الكبير الذي يتلقاه من قبل والديه، و أن وجود المعوق بين إخوته من خلال الرتب الوسطى، و ما يتلقاه من مساعدات و إعانات على قضاء حاجاته و التعامل مع الوسط الخارجي، قد يساهم بدوره في رفع مستوى التقبل.

أما فيما يخص دافع الإنجاز الذي يعد من أهم العوامل المساعدة على المثابرة والنجاح فإنه، إذا كانت أكبر نسبة في المستويات العالية, بغض النظر عن عدد الإخوة بحيث تراوحت بين ما يزيد عن 80% و بين 100% , فقد كانت نسبة 100% لدى الطفل الوحيد, مع ذلك فإن توزيع نسبها تبعا لرتبة المصاب بين إخوته نجد أن أكبر نسبة وصلت إلى 90% كانت من التلاميذ المعوقين الذين احتلوا الرتبة الأولى.

عند المقارنة بين مستوى مظهر التوافق النفسي للتلميذ المعوق بصريا, نجد أنه إذا كان تقبل الإعاقة أعلى لدى وحيد أبويه و وسيط إخوته، فإنا نجد أن دافع الإنجاز يكون أعلى لدى أكبرهم.

من ناحية أخرى و بالنسبة للتوافق الدراسي الذي اعتبر مستوى التحصيل في هذه الدراسة من أهم مظاهره, فإنه يبدو من خلال التكرارات و نسبها المئوية التي يعرضها نفس الجدول أن ضعف التحصيل ينعدم لدى التلميذ الوحيد بل على العكس من ذلك أنه عال لدى 75% من أفراد العينة و هي أكبر نسبة . كما نلاحظ أن نسب هذا المستوى تتناقص بوجود الإخوة و زيادة عددهم, الأمر الذي قد يوحي بأن عدد الإخوة قد ينقص من اهتمام الوالدين و ربما من إمكانيتهما مما ينعكس في أدائه التربوي و نتائجه الدراسية.

أما فيما يخص رتبته بين إخوته، فإذا وجدنا أن نسبة مستوى التحصيل الضعيف تساوي نسبة المستوى العالي فإننا نجد أن أكبر نسبة كانت في المستوى العالي

لدى التلاميذ الذين يحتلون الرتب الوسطى بين إخوانهم. وعليه يمكن استخلاص أنه إذا كان ضعف التحصيل يرتبط بعدد الإخوة الكبير, فإن ارتفاع مستوى التحصيل قد يرتبط أكثر بالرتبة الوسطى التي تمكن التلميذ المعوق من الاستفادة من إعانات الإخوة و مساعدتهم التربوية. خاصة إذا علمنا كما بدا في التعريف بالعينة أن سن أفراد العينة كبير بالمقارنة مع مستواهم الدراسي و الذي يرجع بطبيعة الحال إلى أثار الإعاقة المختلفة و التي يبدو على رأسه تأخر الدخول المدرسي والغياب الكثير الذي قد يتعرض إليه التلميذ بسبب العلاج و الإستشفاءات المختلفة إثر العمليات الجراحية التي كثيرا ما يتعرض إليها ذوي الإصابات البصرية.

مظاهر التوافق / الإخوة	تقبل الإعاقة		دافع الإنجاز		التحصيل الدراسي	
	ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة	ف المحسوبة	ف المجدولة
عدد الإخوة	0.90	2,90	0,58	2,90	1,27	2,90
مرتبة التلميذ بين إخوته	1,31	2,90	0,59	2,90	0,57	2,90

(23) توزيع نسب التباين بين ظاهر التوافق تبعا لبعض ظروف أفراد العينة

و بغض النظر عن الاختلافات و الفروقات الجزئية المسجلة داخل مستويات كل مظهر من مظاهر التوافق و ذلك تبعا لعدد الإخوة و رتبة المعوق بصريا بينهم، فإن أهم ما يستخلص من الجدول (23) أعلاه بمقارنة نتائج " ف" المحسوبة بنتائج " ف" المجدولة عند درجة الحرية "2" أن قيم " ف " المحسوبة كانت أصغر من قيم " ف" المجدولة الأمر الذي يدل على غياب فروقات جوهرية بين مستويات المظاهر الثلاثة و ذلك رغم ما دل التحليل الوصفي بنسب المستويات المختلفة. مهما يكن، إن ضعف تأثر تلاميذ العينة قد يرجع كما سبق و شرحناه إلى ظروف تمدرسهم بسبب إعاقتهم التي تجعلهم بعيدين عن أسرهم و بالتالي تقلل من أهمية ظروفها الاقتصادية

والاجتماعية و من تأثيرها في توافقه النفسي الدراسي و ما يعكسه من تقبل للإعاقة و دافع الإنجاز و تحصيل بيداغوجي .

مناقشة الفرضيات

الفرضية الأولى:

يساعد التكفل التربوي بالصغير المعوق بصريا على التوافق النفسي الاجتماعي الذي يتجلى من خلال توافقه النفسي و توافقه الدراسي.

ذلك أن الإجحاف الذي ينتج عن إصابة الفرد بالإعاقة قد تقل حدته إذا قام المجتمع بالتكفل بالمعوّق خاصة إذا كان في مراحل حياته الأولى (الطفولة و الشباب) وكان بإعطائه فرصة للتعلم و التمدرس. و قد كان كل أفراد العينة تلاميذ بمدرسة العاشور المتخصصة في التكفل تربويا بالتلاميذ المعوقين بصريا حيث يتكون طاقم التأطير من مربين مختصين و أساتذة للتعليم الابتدائي و المتوسط، كما يتكون الطاقم من أخصائيين نفسانيين و طبيب و مساعدة اجتماعية ، إضافة إلى المكتب البيداغوجي الذي يضم عدد من المدرسين و الإداريين المشرفين على الحياة المدرسية و نظام المدرسة . و تطبق المدرسة سواء في التعليم التحضيري أو التعليم الابتدائي أو المتوسط المناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية و التي تنفذ باستخدام طرائق و أساليب و وسائل بيداغوجية خاصة بالتلميذ الكفيـف وعلى رأسها طريقة البرايل Braille، كما تضمن المدرسة تكفلا بتنمية حواس الطفل وتنمية مهاراته، و تمكينه من الاستقلالية الذاتية. ويتم تطبيق هذا البرنامج الخاص بالتربية الحسية خلال الطور الأول من التعليم. ولا شك أن هذا التكفل قد ساعد على حصول تلاميذ العينة على نسب جيدة في كل من تقبل الإعاقة (65.21 % تقبل إعاقة عال) و دافع الإنجاز(81.52 % مستوى عال) والتحصيل الدراسي بدرجة أقل للأسباب التي شرحناها سابقا.

الفرضية الثانية:

يبدو التوافق النفسي– الدراسي في:

– ارتفاع مستوى تقبل التلميذ لإعاقته،

– ارتفاع مستوى دافع الإنجاز لديه،

– ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي.

حيث دلت نتائج المقياسين و المعدلات المستخلصة من كشوفات النقاط أن:

- تقبل الإعاقة كان عاليا لدى غالبية أفراد العينة، وقد عبرت عن ارتفاع هذا التقبل مستويات مؤشرات التقبل الثلاثة، و هي نتيجة تتجه في نفس مسار وتؤكد ما توصلت إليه فتاحين (2004).

- دافع الإنجاز الدراسي باعتباره القوة الداخلية التي تحرك سـلوك الإنسـان و توجهه، نجده عاليا لدى نسبة تقارب 82 % من أفراد العينة. إن هذه النتيجة، وإن جاءت لكي تعزز مستوى تقبل الإعاقة لدى أفراد العينة فإنها من العوامل الذاتية التي تساعد التلميذ – خاصة إذا كان يعاني من إعاقة بصرية – على مجابهة الإحباطات التي تعترضه و توجهه نحو النجاح الدراسي و من خلاله الاجتماعي.

- التحصيل الدراسي رغم أنه وُجد ضعيفا لدى بعض أفراد العينة، فإن نسبة هذا الضعف ضئيلة بحيث لم تصل إلى 24 %، بالإضافة إلى ذلك فإن التحصيل الدراسي قد تتحكم فيه عوامل أخرى معرفية و بيداغوجية و هي عوامل يمكن أن تمثل موضوع دراسة لاحقة، إلى جانب العوامل النفسية و الإعاقة الجسمية.

الفرضية الثالثة و الفرضية الرابعة:

- يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل الذاتية هي السن والجنس و عدد الإخوة و رتبة الطفل بين إخوته.
- يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بالإعاقة من خلال درجتها و سن الإصابة بها.

يستخلص من التكرارات المختلفة و ما تعبر عنه من نسب مئوية وجود علاقة بين بعض الخصائص الذاتية، و بين مستويات مظاهر التوافق النفسي- الدراسي لدى أفراد العينة و التي يمكن أن تعبر على تأثير مختلف الخصائص الذاتية من جنس و سن و إعاقة و ما يميزها من درجة، و بين الإصابة في مستوى تقبل المعوّق لإعاقته و دافعه للإنجاز باعتبارهما مظهران نفسيان و تحصيله البيداغوجي باعتباره مظهرا دراسيا، و إن اختلفت نسب ذلك التأثير من خاصية لأخرى و من مظهر لآخر.

غير أن حساب التباين بقانون "ف" لم يمكن من إيجاد فروقات جوهرية بين أفراد العينة التي تسمح باستخلاص تحديد دور العوامل الذاتية في مستوى التوافق النفسي- الدراسي عموما . مع ذلك فقد برز دور الجنس في تحديد التوافق النفسي الذي يعد تقبل الإعاقة من أهم مظاهره.

الفرضية الخامسة:

يتأثر كل من تقبل الإعاقة و دافع الإنجاز و التحصيل الدراسي بالظروف الاقتصادية و الثقافية لأسرة المعوق (دخل الوالدين، نوع السكن، المستوى التعليمي لكل من الأب و الأم).

مكنتنا النتائج التي تحصلنا عليها من هذه الدراسة باستخلاص أهمية ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين في إثارة الدافع لدى أبناءهم المتعلمين إذا كانوا معوقين مع ما لدافع الإنجاز من أهمية في تحقيق النجاح.

غير أن الفروقات بتحليل التباين "ف" ليست جوهرية و بالتالي يمكن القول أنه رغم وجود الاختلافات بين نسب مستويات كل مظهر على حدة تبعا لظروف أسر التلاميذ أفراد العينة المعوقين بصريا , فإنه قد يصعب الجزم بتأثير تلك الظروف في مستويات المظاهر الثلاثة , الأمر الذي قد يبدو مناقضا لما أقرته الكثير من الدراسات العلمية السابقة و التي تؤكد على دور ظروف المتعلم الأسرية في تحديد استجاباته النفسية و نتائجه البيداغوجية.

إن نتائج هذه الدراسة يبررها و بشكل قوي عمل المدرسة التي أجري فيها البحث الميداني بالنظام الداخلي، حيث أن التلاميذ لا يذهبون إلى منازلهم و عائلاتهم إلا في العطل و ذلك خلال كل مدة الدراسة التي قد تصل إلى 10 سنوات، مما يضعف من أهمية ظروف التلاميذ الأسرية و يحد من تأثيرها فيما يشعر به تجاه إعاقته ودوافعه و ما يحققه من نتائج مدرسية.

الخاتمة:

حاولنا من خلال هذا البحث التعرف على ماهية التوافق النفسي الدراسي وكيفية بناءه نظريا ثم تطرقنا في جانب التطبيقي الميداني إلى وضع المعوق بصريا في الواقع بالنسبة الجوانب التي ارتأينا أنها تشكل التوافق النفسي الدراسي وقد تبينا من خلال كل هذا الوضع كالآتي:

1- مشكلة الإعاقة عموما والإعاقة البصرية خصوصا هي ما ينجر عنها نظرة اجتماعية دونية تجعل من المصاب شخصيا عاجزا غير قادر حتى على خدمة نفسه.

2- إن الضرر الذي ينتج عن نظرة الناس للإعاقة وللمعوق يمكن اعتبارها في حد ذاتها إجحافا في حق المعوق الذي يمنع من فرص حياة أفضل ويحرم من تحقيق النجاح رغم أن الإعاقة نفسها لا تحرم المصاب من كافة إمكانياته إنما تحرمه من بعض إمكانياته فقط وتبقى لديه إمكانيات أخرى كثيرة إذا لم يدركها الشخص المصاب فهي تبقى كامنة تنطفئ شيئا فشيئا إلى أن يصبح الفرد معدوما ومجردا من كل رغبة في الحياة.

3- إن نظرة المجتمعات للإعاقة وللمعوق تغيرت وأصبحت أكثر ايجابية عندما أدركت أن لا سبيل لها لتفعيل كل فئاتها الاجتماعية إلا باهتمامها بهذه الفئات جميعها وذلك عن طريق

توفير كل ما يلزمها ماديا ومعنويا للنمو النفسي التربوي، وعن طريق إعادة الاعتبار للإنسان لكونه إنسانا قبل كل شيء.

4- إن السبيل الوحيد لإعادة الاعتبار للأفراد المعوقين عموما والمعوقين بصريا خصوصا هو مساعدتهم على التوافق النفسي والتوافق التربوي بتوفير كل ما يلزم لذلك بما في ذلك الاهتمام بالأسر وبنشر الثقافة بين أفراد المجتمع وتوفير المكانة الاجتماعية لهم ومنحهم الثقة في إمكانياتهم على القيام بدور أساسي في الحياة وهو المساهمة في التنشئة الاجتماعية.

وعلى أساس هذه الملاحظات نقترح لتحسين وضعية المعوق بصريا من أجل توافق نفسي دراسي ايجابي وأفضل:

- تدخل مصالح رعاية الطفولة والأمومة لدى الأسر التي تكتشف وجود طفل معوق لديها (بصريا) حيث يكون هذا التدخل مبكرا بهدف ضمان الرعاية الصحية اللازمة والتي تساعد على التخفيف من حدة الإعاقة ومنع حدوث مضاعفات صحية أو نفسية تزيد من معاناة الطفل وتألمه الجسمي والنفسي، هذا من جهة أخرى إيجاد طرائق ووسائل لتوعية الوالدين خاصة الأم بخصائص الطفل المعوق بصريا من الناحية الصحية ومن الناحية النفسية وإعطائهم توجيهات حول كيفية التعامل معه لضمان تفاعل ايجابي من قبله تجاه أفراد أسرته ومن أفراد أسرته – خاصة إخوته- اتجاهه .
- فتح مدارس خاصة برعاية الأطفال المعوقين بصريا من الناحية التربوية لاسيما ما يخص منها التربية الحسية الحركية والتي أشارت الدراسات النظرية والميدانية إلى أهميتها وقد يكون هذا الجانب الحسي الحركي ضعيفا في بلادنا تخلف هؤلاء في الترقية التربوية بمعنى أن التلاميذ المكفوفين لا يدرسون غالبا في المستوى الدراسي المناسب لأعمالهم فقد لاحظنا في مدرسة المكفوفين بالعاشور ميدان دراستنا أن أعمار التلاميذ في الطور الابتدائي يتراوح بين 12 سنة و17 سنة بالنسبة للمستويات

من الثالثة ابتدائي إلى السادسة ابتدائي، كما يتراوح سن التلاميذ في التعليم المتوسط من سنة الأولى منه إلى السنة الرابعة بين 12 سنة و20 سنة وهذا الوضع لا يتناسب مع الوضع السني الموجود بالمدارس العادية على العموم ما عدا في حالات التأخير الدراسي الواضح.

- تفيد المعلومات التي تحصلنا عليها من الدراسة الاستطلاعية أن عدد المدارس المخصصة للمكفوفين (إلى غاية جوان 2007) يبلغ 18 مؤسسة، غير ان المدرسة الوحيدة التي تعمل بشكل عادي وفعال هي مدرسة العاشور بالجزائر والتي يتواجد بها العدد الأكبر من المكفوفين المتمدرسين ، بينما يسجل على المؤسسات الأخرى نقص الإمكانيات وربما نقص التنظيم والفعالية الناتجين عن نقص الإمكانيات، وعليه تظهر ضرورة الاهتمام بتوفير كل الوسائل والإمكانيات اللازمة لتفعيل دور مدرسة المكفوفين في رعاية وتربية هذه الفئة من التلاميذ مع تسطير هدف أساسي لها وهو التوافق النفسي – الدراسي للتلاميذ المكفوفين وتسهيل استجابتهم الجيدة للعمل الذي يوجه نحوهم .
- إنشاء قنوات خاصة وبرامج تساعد التلاميذ المكفوفين على التعلم الجيد ومن ثمة تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم مع ضرورة إنشاء برامج خاصة بتنمية الدافعية للانجاز وإيجاد الطرائق المناسبة لاستثمار هذه الدافعية إلى الانجاز في تحسين إقبال التلاميذ المعوقين على التعلم وتنمية استراتيجياتهم التعليمية بشكل فعال .

المـــــــــراجع

المراجع باللغة العربية:

القواميس و الموسوعات:

1- أبو الفضل (جمال الدين محمد مكرم) و ابن المنظور (الإفريقي): لسان العرب، دار الصادر، بيروت 2000 .

2- المنجد في اللغة و الإعلام: الطبعة الحادية و العشرون ,دار المشرق بيروت , لبنان سنة 1973 .

3- إلياس (جوزيف): القاموس المصور، دار المجاني، بروت 2000 .

4- زهران(حامد عبد السلام): قاموس علم النفس انجليزي – عربي، ط2، عالم الكتب، 1987.

الكتـــــــب:

5- أبو تراضية (فتحي): الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية, دار النهضة العربيةِ، بيروت سنة (2000)

6- أبو حطب (فؤاد): أنواع الأسئلة في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، الطبعة 2 جامعة عين شمس 1995 .

7- أبو النجا (احمد عز الدين) و د. بدران (حسن أحمد): ذوو الاحتياجات الخاصة, مكتبة الإيمان ,منصورة ،سنة 2003 .

8- أبو النصر (مدحت) :تأهيل و رعاية متحدي الإعاقة، اتراك للطباعة و النشر, القاهرة 2004.

9- أبو رياش (حسين) : الدافعية و الذكاء العاطفي , دار الفكر، ط. 1 ، الأردن 2006 .

10- أرنو (ف. ويتيج) (مترجم): مقدمة في علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994 .

11- تركي (رابح): المعوقون في الجزائر و واجب المجتمع و الدولة نحوهم , الشركة الوطنية للنشر و التوزيع, الجزائر 1982

12- جيلفورد (ترجمة يوسف مراد): ميادين علم النفس، المجلد الأول، دار المعارف، مصر 1973 .

13- الحمدان (عبد الله) و آخرون : مشروع قانون المعوقين في دول مجلس التعاون الخليج العربي، الشارقة دائرة الثقافة و الأعلام 1995.

14- حمدان (أبو جلال صبحي): اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي، الطبعة 1، مكتبة الفلاح، الكويت 1999 .

15- خير الله (سيد): بحوث نفسية و تربوية، الأنجلو مصرية، مصر 1981

16- الدسوقي (كمال): النمو التربوي للطفل والمراهق ,دار النهضة العربية, بيروت 1977.

17- ا لزيات (فتحي مصطفى):علم النفس المعرفي، دراسات و بحوث، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة2001.

18- زيتون (كمال عبد الرحيم) : التدريس نماذجه, مهاراته, عالم الكتب الطبعة الاولى، سنة 2003 .

19- زهران (حامد عبد السلام) : علم النفس الأجتماعي , عالم الكتب , القاهرة , 1977

20 - السبيعي (عدنان):في سيكولوجية المرضى و المعاقين، الشركة المتحدة للطباعة و النشر، سوريا 1982.

21 - سعد الله (الطاهر): علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، دراسة سيكولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر(بدون تاريخ).

22 - السقار (موفق خليفة): دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي و التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية، 1989 .

23-سليم (مريم): علم نفس التعلم , دار النهضة العربية , بيروت 1979.

24 - سيسالم (كمال سيسالم): المعاقون بصريا، خصائصهم و مناهجهم، دار مصر اللبنانية القاهرة 1996 .

25 - شالاتي (فايز): المكفوفين الصم, قراءات في التربية الخاصة و تأهيل المعوقين, المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم , تونس 1982.

26 - شرف (أسماعيل): تأهيل المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1982 .

27 - عبد الرحيم (عبد المجيد): تنمية الأطفال المعوقين، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة 1997 .
28 - علام (صلاح الدين): القياس و التقويم التربوي و النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة 2000 .
29 - علاونة (شفيق) : الدافعية , دار المسيرة للنشر و التوزيع ,عمان 2004 .
30 - عمار (عبد الرزاق): تربية المعوقين المراهقين, الإدماج في المدرسة,جامعة تونس سنة 1988.
31 - الغول (اسماعيل محمد) –المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة
32 - فاخر (عاقل): أصول علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت 1981 .
33 - فهمي (محمد سيد) : الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية, المكتب الجامعي الحديث,الإسكندرية سنة 2001 .
34 - كمال (طارق) :أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية 2006 .
35 - كوافحة (تيسير مفلح) :علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة, دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة, الأردن ,الطبعة الأولى 2004 .
36 - موسى (رشاد علي عبد العزيز) : سيكولوجية الطفل الكفيف و تربيته, بحوث في سيكولوجية المعاق– دار النهضة العربية, القاهرة 1994.

الرسائل الجامعية:

37 - جيتلي (فريدة): علاقة الفضاء الهندسي بالتحصيل الدراسي اطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر 2008/2007 .
38 - صرداوي (نزيم): المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي، دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، اطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر 2008/2007 .
39 - فتاحين (عائشة) : دراسة التكيف النفسي البيداغوجي لدى المعوق جسميا, اطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر2004/2003 .
40 - بن بريكة(عبد الرحمان) : علاقة دافعية الانجاز باستراتيجية المتعلم , مذكرة نيل شهادة الماجيستير جامعة وهران, 2002/2001.

41 - بن حامد (نور الدين): الدافعية و علاقتها بالإنجاز الرياضي , مذكرة نيل شهادة الماجستير, جامعة الجزائر سنة 2007/2006.
42 - تشوافت(كريمة) : الدافعية للانجاز بين التحكم الداخلي و الخارجي , مذكرة لنيل شهادة الماجستير , جامعة الجزائر 2001.
43 - صحراوي : قيم العمل و الدافعية للإنجاز لدى اطارات المؤسسات الجزائرية , مذكرة للنيل شهادة الماجستير جامعة الجزائر 2002/2001.
44 - زيتوني (ض): التكيف النفسي الاجتماعي للفتاة المعوقة حركيا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير, جامعة الجزائر سنة 1990.

المجلات العلمية:

45 - بوسنة(محمود): سلسلة معارف بسيكولوجية، منشورات مخبر التربية – التكوين – العمل ،جامعة الجزائر، العدد 2، سنة 2004 .
46 - بوسنة(محمود): سلسلة معارف بسيكولوجية، منشورات مخبر التربية – التكوين – العمل، جامعة الجزائر، العدد 1 ، 2007 – 2008 .
47 - عبد الرحيم (فتحي السيد): الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض الممارسات الاسرية – التطبيع الاجتماعي للأطفال المعوقين–مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت 2000.
48 - فتاحين (ع): دراسة مظاهر التكيف البيداغوجي لدى المتعلم المعوق جسميا، في مجلة دراسات في العلوم الانسانية و الاجتماعية، العدد 13، سنة 2009.
49 - مجلة تنمية الموارد البشرية الصادر عن مخبر تنمية الموارد البشرية– جامعة سطيف.
50– الزيات (فتحي مصطفى): علم النفس المعرفي، دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم: مجلة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد 2، السنة الأولى، 1990.
51– الزيات (فتحي مصطفى): دافعية الإنجاز و الانتماء، سلسلة البحوث التربوية و النفسية ،العدد 5 ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1988 .

الوثائق الرسمية:

52 - الدستور الوطني،الجزائر 1996 .

53 - الفيدرالية الجزائرية لرياضة المعوقين و غير المتكيفين، منشورات حول المعوقين في الجزائر 1996 .

54 - المجلس العربي للطفولة و التنمية :نشرة أفاق جديدة ، العدد 2 ,القاهرة, مارس 2000.

المراجع باللغـــــة الأجنبية:

Dictionnaires et encyclopédies:

55- Arnold (H .-J.): Encyclopedia of psychology, a continuum book, the Seaburry Press, 1974.

56- Bloch(H) et autres : Dictionnaire fondamental de la psychologie, Larousse France, Octobre 1999.

57- Foulquié (P) : La Langue Pédagogique, P.U.F., Paris 1997.

58- Ghablin (J.-P.) : Dictionnary of Psychology, Dell New York 1968.

59- Laffont (R) : Vocabulaire de Psychopédagogie et de psychiatrie de Psychiatrie de l’enfant, P.U.F, Paris 1973.

60- Sillamy (N.): Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie, I.S.B.N 1980.

61- Le Petit Larousse Illustré – librairie Larousse 1985.

Ouvrages :

62-Arkoff (A) : Adjustement and mental health , New York 1968.

63- Baiyeur (J): Méthodes statistiques, Editions Insiem, Paris 1996

64- Boltanski (Dr) : L’enfant handicapé physique et son devenir- perspectives de sa vie scolaire et professionnelle, Editions Privat éditeur, 1974.

65- Delorme (C): L’évaluation en questions, CEPEC, ESF éditeur , Paris 1994.

66-De Landsheere (V) : L’Education et la formation, P.U.F , 1ère édition Paris 1992.

67- Fuster (p) & Jeanne (p): Enfants handicapés et intégration scolaire, Armand Colin, 1996.

68- Garel (J.-P.) Education physique et handicap moteur, Edit. Nathan, 1996.
69- Gillig (J.-M) : Integrer les enfants handicapés à l'école, Dunod, Paris 1996.
70- Hamonet (C) : Les personnes handicapées, Collection que sais je, Editons 5, PUF 2006.
71- Hansenne(M) : psychologie de la personnalité , Edit. de Boeck, Bruxelles 2006.
72- Hatwall(Y) : Effet de la cécité précoce sur la genèse des structures Logiques de l'intelligence, P.U.F ,Paris 1996.
73- Jetter (S) : Vivre avec son handicap - combat pour la vie, ESF Paris, 2005.
74- Labregère (A) : Les personnes handicapées , La documentation française , n° 4611-4612/17/03/1981.
75- Le Bail (B) : Prise en charge de l'enfant déficient visuel , Institut National des Jeunes Aveugles, Paris 2003.
76- Lefevre(L) et Delchet (R) : L'éducation des enfants et des adolescents handicapés, ESF PARIS 1972.
77- Mc Combs & Pope : Motiver ses élèves, Editions De Boeck, Belgique 2000.
78- Nadeau (M.A) : L'évaluation de programme, les presses de l'université Laval, 2ème édition 1988.
79- Osterrieth (P) : L'enfant et la famille, Editions Scarabée, 1967.
80- Rondal (J.- A) &Comblain (A): manuel de psychologie des handicapés- Sémiologie et principes de remédiations, Mardaga édit, 2001.
81- Viaux (R) : La motivation en contexte scolaire, Editions De Boeck, 2006.
82- Vital Durand (F) & Barbeau (M) : Mon enfant voit mal, Edit. De Boeck, université de Bruxelles 1995.
83- Wall (W.D) : Education constructive des enfants handicapés et déviants, UNESCO (B.I.E), 1986.

Thèse :
84- Kraiem (A) : Les cécités infanliles en Tunisie, Thèse de Medecine, Tunis 1979.

Revues :

85- Fabregas (B): classification du Handicap, Soins, N° 683, mars 2004

86- Minaire (P)& Cerpin (J) : : Handicap et handicapés pour une Classification fonctionnelle , Cahiers Med. Lyonnais 1976 . 2 : 479 – 80.

Documents officiels :

87- Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N°08- 04 du 23 janvier 2008, RADP/MEN, Centre National de Documentation Pédagogique

88- Office National des Statistiques, ministère de la Santé, de la Et de la Réforme hospitalière, Enquête Nationale d'Indicateurs Multiples, Algérie 2006.

89- O.N.S : Dossier statistique (les handicapés en Algérie), Alger 1998.

90- O.N.U : Contrat de l'ONU pour l'handicap (programme mondial pour Handicapés , 1983)

91- World Health Organisation , Reports of Specific Technical Matter Rehability Prevention and Rehabilitation, 1976.